مجلة جامعة الملك سعود، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٧٢ بالعربية، ١-٢٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠





مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

عدد خاص بمناسبة مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية

١٤١٩ هـ (١٩٩٩م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.
٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.
٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{٣}، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

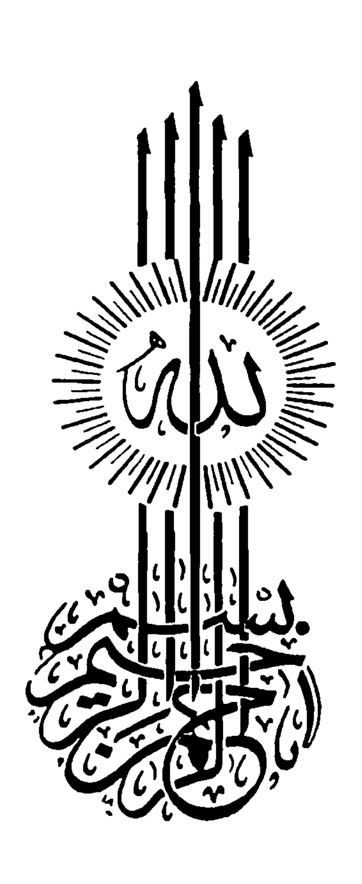
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود ، م١١ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ - ٧٢ بالعربية، ١-٢٢ بالإنجليزية ، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).



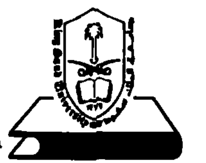
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

عدد خاص بمناسبة مرور مائة عام
على تأسيس المملكة العربية السعودية

١٤١٩ هـ
(١٩٩٩م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٩هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١١ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ -٧٢ بالعربية، ١- ٢٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

القسم الإنجليزي

كلمة رئيس هيئة التحرير

مع صدور هذا العدد من المجلة تحل علينا ذكرى عزيزة وغالية لكل محب لهذا الوطن، إنها الذكرى المئوية لتوحيد المملكة العربية السعودية تحت لواء واحد. فقبل مائة سنة مضت، كان هذا الجزء من الجزيرة العربية الذي يشكل المملكة الآن، عبارة عن صحراء قاحلة يسكنها بدو رحل، وقليل من سكان المدن والواحات مواردهم محدودة يسودهم الخوف وعدم الاستقرار لعدم وجود نظام يحكمهم ويحفظ أمنهم، إلى أن قيض الله سبحانه لهم موحد هذه الجزيرة وقائدها (صقر الجزيرة) الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود - طيب الله ثراه - فجمع أطراف هذه الجزيرة بعد شتات، ووحدها بعد اختلاف وتفرق، وأسس فيها نظام الحكم المبني على أسس الشريعة الإسلامية (كتاب الله وسنة رسوله) فأصبحت بحمد الله وفضله دولة يسودها العدل، والنظام، والأمن، والأمان، وجاء من بعده أبناؤه الكرام فأكملوا المسيرة حتى أصبحت دولة يشار إليها بالبنان، ومقصدا لكل إنسان في كافة أرجاء هذه المعمورة لما تتمتع به من أسباب العيش الرغيد والحضارة الزاهرة والاستقرار الوطيد الذي قلما تتمتع به أية دولة أخرى، فهنيئا لنا، وهنيئا لقائد مسيرتنا خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز أيده الله، وإخوانه الكرام والشعب السعودي الكريم بهذه الذكرى المئوية الكريمة.

ونحن نعيش هذه الأيام أفراحنا بالذكرى المئوية لتوحيد المملكة ارتأت هيئة تحرير المجلة احتفاء بهذه المناسبة الغراء أن يضم هذا العدد في مجمله أبحاثا ودراسات عن المملكة، آملين أن يكون فيه كل الفائدة، والله من وراء القصد وهو يهدي إلى سواء السبيل.

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي
رئيس هيئة التحرير

خالد بن عبدالرحمن الحمودي

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٥ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

معدل ضربات القلب أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة: دراسة على التلاميذ في مدينة الرياض

هزاع بن محمد الهزاع* و خالد بن صالح المزيني**

* أستاذ و ** أستاذ مساعد، مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لا يحظى تلاميذ المرحلة المتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بأكثر من درس واحد في التربية البدنية أسبوعيا، مما يعني ضرورة العناية بنوعية الأنشطة المقدمة أثناء الدرس الكفيلة بتنمية الكفاءة القلبية التنفسية لدى التلاميذ. لذا هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معدل ضربات القلب والمسافة المقطوعة - كمؤشر لشدة الجهد المبذول - أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة. ولقد تم اختيار عينة البحث عشوائيا من منطقتين من المناطق الجغرافية الخمس لمدينة الرياض. ثم بعد ذلك تم عشوائيا اختيار فصل من كل صف في كل مدرسة ليصبح عدد الفصول المختارة ٦ فصول. أخيرا تم اختيار ١٤ طالبا من كل فصل عشوائيا. ولقد بلغت العينة الإجمالية للبحث ٧٥ تلميذا، وكانت متوسطات (± انحراف معياري) العمر، والوزن، والطول، ونسبة الشحوم في الجسم على النحو التالي: ١٤,٤ ± ١,٧ سنة، ٥٠,٦ ±١٤,٩ كجم، ١٥٩,١ ±٩,٩سم، ١٧,٩ ±٨,٩٪. أظهرت النتائج أن متوسط الدرس الفعلي يبلغ ٣٢ دقيقة من أصل ٤٥ دقيقة. وأن متوسط ضربات القلب أثناء الدرس بلغت ١٤٧,٩ ±١٣,٩ ضربة/ ق، وأن نسبة الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند كل من ضربات قلب دون ١٢٠ ضربة / ق، وفوق ١٥٩ ضربة / ق بلغا ١٧,٩ ± ١٢,٩٪ (٥,٧ دقيقة)، و ٣٩,٤ ±١٩,٤٪ (١٢,٦ دقيقة) على التوالي. كما بلغ معدل المسافة المقطوعة أثناء الدرس ١٨٠٨,٧ ± ١٢,٤ متر. كما لوحظ وجود تفاوت كبير بين الطلاب في معدل ضربات القلب والمسافة المقطوعة. ولقد أظهرت النتائج أيضا أن هناك علاقة دالة (* = ٠,٠٥، ** = ٠,٠١) بين المسافة المقطوعة أثناء الدرس وكل من متوسط ضربات القلب أثناء الدرس (ر= ٠,٢٥*)، ونسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة / ق (ر= ٠,٣٤**). بينما لم توجد أي علاقة دالة بين المتغيرات السابقة ونسبة الشحوم في الجسم. خلاصة القول أن بعض الطلاب لا ينال الجرعة الكافية من النشاط البدني الكفيلة بتنمية الكفاءة القلبية التنفسية، خصوصا أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم إلا درس واحد فقط في التربية البدنية أسبوعيا.

مقدمـة

تؤكد أهداف التربية البدنية المدرسية في المملكة العربية السعودية على ضرورة تنمية اللياقة البدنية لدى التلاميذ [١]. وتعد اللياقة القلبية التنفسية ضمن أهم عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة [٢]. وهذا يعني أن على مدرس التربية البدنية أن يهتم باختيار الأنشطة البدنية الكفيلة برفع اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ، مضمنا ذلك التأكد من أن التلاميذ يمارسون تلك الأنشطة عند شدة ومدة كفيلتين بتنمية كفاءة الجهاز الدوري التنفسي لديهم [٣].

والمعروف أن التركيز على تعليم المهارات الحركية وخاصة الأساسية منها يتم في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، مع زيادة مشاركة الأنشطة التي تطور اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة تدريجيا لتصل إلى حوالي ٧٠-٧٥٪ (من مجمل أنشطة الدرس) في بداية المرحلة المتوسطة [٤ ؛ ٥، ص ٣٦٨]. مما يعني أن على دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة أن تتضمن نسبة مرتفعة من الأنشطة البدنية الكفيلة بتنمية اللياقة القلبية التنفسية.

وتشير الأبحاث التي أجريت لمعرفة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية إلى أن التلاميذ يقضون ما يقارب ٣٠٪ من وقت الدرس في أنشطة بدنية ترفع ضربات القلب إلى حد كفيل بتطوير اللياقة القلبية التنفسية [٦ ؛ ٧]. وهذه النسبة ليست مرتفعة عندما تترجم إلى وقت زمني، خاصة إذا عرفنا أن مدة الدرس الفعلية لا تتجاوز ٥٣ دقيقة، على الرغم من أن هناك درسين أسبوعيا في تلك المرحلة.

أما في المرحلة المتوسطة، والتي يُفترض أن تزداد فيها مشاركة الأنشطة الموجهة لرفع عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومن ضمنها اللياقة القلبية التنفسية [٤ ؛ ٥، ص ٣٦٨]، فإنه لا توجد أي دراسات منشورة تتناول معرفة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية، آخذين في الاعتبار أن هناك درسا واحدا فقط في الأسبوع في تلك المرحلة، وبالتالي يتطلب الأمر استثمار ذلك الوقت المحدود بشكل جيد كفيل بأن ينال خلاله التلاميذ حصتهم من الأنشطة البدنية التي تنمي اللياقة القلبية التنفسية. علما بأن دروس التربية البدنية قد تكون الفرصة الوحيدة التي من خلالها ينال بعض التلاميذ حصتهم من النشاط البدني المعتدل إلى المرتفع الشدة، كما تشير إلى ذلك بحوث فسيولوجيا النشاط البدني لدى الأطفال و الناشئين السعوديين [٨].

ومن هذا المنطلق تبدو من الأهمية بمكان دراسة معدل ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة والتحقق من مقدار العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء الدرس .

هدف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى دراسة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة ، وذلك من خلال التعرف على معدل ضربات القلب والمسافة المقطوعة من قبل التلاميذ أثناء الدرس .

الطريقة و الإجراءات

عينة البحث

تم عشوائيا اختيار منطقتين من المناطق الجغرافية الخمس لمدارس مدينة الرياض ، ثم بعد ذلك قمنا باختيار مدرسة متوسطة واحدة من كل منطقة . وفي كل مدرسة منتقاة قمنا باختيار فصل دراسي من كل صف ، ليبلغ عدد الفصول ضمن عينة الدراسة ستة فصول . قمنا بعد ذلك باختيار ١٤ تلميذا سعوديا من كل صف عشوائيا (بعدد الأجهزة المتاحة لقياس ضربات القلب) ليكون عدد الطلاب في عينة الدراسة ٤٨ تلميذا ممن لا يعانون من أي مشكلات صحية تؤثر على معدل نشاطهم البدني .

القياسات الجسمية

تم قياس وزن الجسم إلى أقرب نصف كيلوجرام بواسطة ميزان طبي معاير ، وقياس طول الجسم بواسطة مقياس مدرج إلى أقرب سنتيمتر . كما تم تحديد نسبة الشحوم في الجسم من خلال قياس سمك طية الجلد في منطقتين من الجسم هما : منطقة العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس ، ومنطقة ما تحت عظم لوح الكتف ، بواسطة مقياس سمك طية الجلد من نوع هاربندن في الجهة اليمنى من الجسم حسب الإجراءات المعروفة [٥ ، ص ٨٧]. وتم بعد ذلك حساب نسبة الشحوم في الجسم بواسطة معادلة مخصصة للأطفال [٩ ؛ ١٠] .

قياس ضربات القلب والمسافة المقطوعة أثناء الدرس

تم قياس ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية بواسطة جهاز تسجيل ضربات القلب عن بعد heart rate telemetry، والذي يتكون من جزء مرسل يوضع على الصدر بواسطة حزام مطاطي، وجزء آخر مستقبل يوضع كالساعة على رسغ اليد ويقوم بتخزين ضربات القلب. ويعد هذا الجهاز من أفضل الأجهزة صدقا وثباتا ويوفر حرية كاملة لحركة التلاميذ نظرا لصغر حجمه وخفة وزنه [١١]. ولقد تم برمجة الجهاز لتخزين ضربات القلب عند كل ١٥ ثانية من زمن درس التربية البدنية للتمكن من متابعة ضربات القلب بشكل دقيق. وبعد استرجاع ضربات القلب من الجهاز بعد نهاية كل درس تم حساب الزمن (ونسبته إلى الزمن الكلي من الدرس) الذي يقضيه كل تلميذ من أفراد العينة عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة. ولقد تم اختيار ضربات القلب عند هذا المستوى كمؤشر على ضربات القلب المستهدفة target heart rate، حيث إن ذلك يمثل ٦٠٪ من احتياطي ضربات القلب لدى الأطفال، مما يوفر عبئا كافيا على الجهاز القلبي التنفسي كفيل بتطوير اللياقة القلبية التنفسية [١٢]. كما تم أيضا حساب الزمن (ونسبته إلى الزمن الكلي من الدرس) الذي يقضيه كل تلميذ من أفراد العينة عند ضربات قلب أقل من ١٢٠ ضربة في الدقيقة، وبين ١٢٠-١٣٩ ضربة في الدقيقة، وبين ١٤٠-١٥٩ ضربة في الدقيقة، وذلك بغرض مقارنة صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة عند مستويات ضربات القلب هذه. كما تم كذلك حساب معدل ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية للصفوف الثلاثة، ولكل فصل على حدة بغرض المقارنة بينهم.

ولقد تمت عمليات مراقبة ضربات القلب وتسجيلها في الصباح الباكر (أثناء الدروس الأربعة الأولى من الدوام المدرسي) حتى نتجنب تأثير ارتفاع درجة الحرارة الخارجية على ضربات القلب، علما بأن القياسات تمت في نهاية فصل الخريف من العام الدراسي، حيث كان الجو معتدلا إلى حد ما.

وأخيرا فقد تم حساب المسافة المقطوعة (بالمتر) لكل تلميذ أثناء درس التربية البدنية بواسطة جهاز عداد المسافةpedometer والذي تم تثبيته على حافة سروال بدلة التدريب في الجزء الأمامي الأيمن بالقرب من عظم الورك.

المعالجة الإحصائية

تم حساب الإحصائيات الوصفية (المتوسطات والانحرافات المعيارية) للمتغيرات قيد الدراسة، كما تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين المتغيرات قيد الدراسة. بالإضافة إلى ذلك تم حساب الفروق في متغيرات الدراسة بين الصفوف الثلاثة بواسطة تحليل التباين الأحادي، وكان مستوى الدلالة عند مستوى ≥ ٠,٠٥ .

النتائج

تم التمكن من جمع بيانات كاملة لعدد ٧٥ تلميذا (٨٩,٣٪)، ولم نتمكن من جمع بيانات ضربات القلب لتسع طلاب نتيجة لعدم تخزين بعض الأجهزة للمعلومات المطلوبة. ويوضح جدول رقم ١ المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث، حيث بلغ متوسط عمر التلاميذ المشاركين في البحث ١٤,٤ سنة. كما بلغ متوسطا وزن الجسم وطوله ٥٠,٦ كجم و ١٥٩,١سم، على التوالي. أما نسبة الشحوم في الجسم فقد بلغت١٧,٧ ٪. ولقد كان متوسط المسافة المقطوعة أثناء الدرس ١٨٠٨,٧ متر. علما بأن هناك تفاوتا كبيرا بين الأطفال في مقدار المسافة المقطوعة أثناء الدرس حيث تراوحت المسافة بين ٢٥٠ مترا و ٤٨٢٨ مترا. كذلك بلغ متوسط ضربات القلب أثناء الدرس ١٤٧,٩ ضربة في الدقيقة .

جدول رقم ١ . المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث (ن = ٧٥).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
العمر (بالسنوات)	١٤,٤	١,٧	١١-١٧
الوزن(كجم)	٥٠,٦	١٤,٩	٣٢,٤-٩٨,٧
الطول (سم)	١٥٩,١	٩,٩	١٣٦-١٨٠
سمك طية الجلد (م)			
عند العضلة ذات الرؤوس الثلاثة	١٢,٠	٦,٤	٤,٢-٣٦,٠
تحت لوح الكتف	١٠,٥	٦,٩	٤,٧-٣٦,٠
نسبة الشحوم في الجسم (٪)	١٧,٩	٨,٩	٥,٩-٤١,٩
المسافة المقطوعة (متر)	١٨٠٨,٧	١٢٠٤,٠	٢٥٠,٠-٤٨٢٨,٠
معدل ضربات القلب بالدقيقة	١٤٧,٩	١٤,٠	١١٥-١٨٨

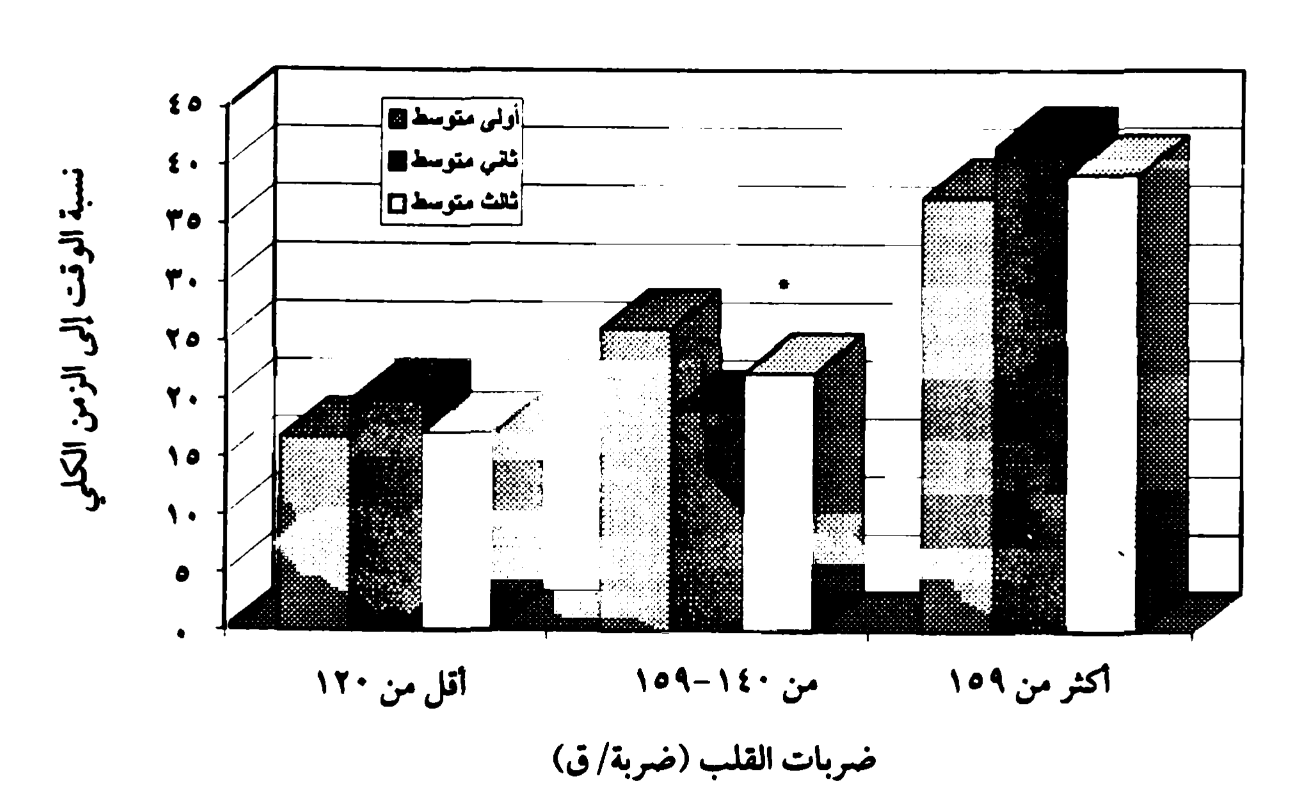
أما جدول رقم ٢ ، فيشير إلى نتائج ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية ، حيث تم تصنيف شدة ضربات القلب إلى أربع فئات ، الفئة الأولى تمثل ضربات القلب المنخفضة وهي التي تقل فيها ضربات القلب عن ١٢٠ ضربة في الدقيقة ، والفئة الثانية تمثل ضربات القلب المعتدلة(أو المتوسطة) وهي التي تتراوح فيها ضربات القلب بين ١٢٠ و ١٣٩ ضربة في الدقيقة ، وتمثل الفئة الثالثة ضربات القلب المرتفعة إلى حد ما ، وهي التي تتراوح فيها ضربات القلب بين ١٤٠ و ١٥٩ضربة في الدقيقة ، وأخيرا الفئة الرابعة التي تمثل ضربات القلب المرتفعة أو المستهدفة ، وهي التي تتجاوز فيها ضربات القلب ١٥٩ ضربة في الدقيقة . ويوضح جدول رقم ٢ كذلك نسبة الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند كل شدة (أو فئة) من ضربات القلب أثناء الدرس . كما تم حساب الزمن الذي يقضيه الطالب عند كل شدة بالدقائق وذلك على أساس أن الزمن الكلي المستفاد منه أثناء الدرس كان ٣٢ دقيقة (بناء على معدل الزمن الفعلي للدرس الذي ظهر من خلال هذه الدراسة) .

جدول رقم ٢ . نتائج ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية (متوسطات ± انحراف معياري) .

مدى ضربات القلب (ضربة في الدقيقة)	نسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند تلك الشدة (٪)	الزمن بالدقيقة وأجزاءها
أقل من ١٢٠	١٧,٩ ± ١٢,٩	٥,٧
من ١٢٠-١٣٩	١٩,٧ ± ١٠,١	٦,٣
من ١٤٠-١٥٩	٢٢,٦ ± ١٠,٢	٧,٢٤
فوق ١٥٩	٣٩,٤ ± ١٩,٤	١٢,٦

كما يظهر جدول رقم ٢ أن متوسط نسبة الوقت الذي يقضيه الطالب عند شدة تتطلب ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة يبلغ ٣٩,٤٣ ٪ أو حوالي ١٢,٦ دقيقة من ٣٢ دقيقة والتي هي مجمل وقت الدرس . كما يظهر جدول رقم ٢ أيضا أن حوالي ١٨٪ من وقت الدرس يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب دون ١٢٠ ضربة/ ق ، وأن قرابة ٣٨٪ من وقت الدرس لا تتجاوز فيها ضربات القلب لدى التلاميذ ١٣٩ ضربة في الدقيقة .

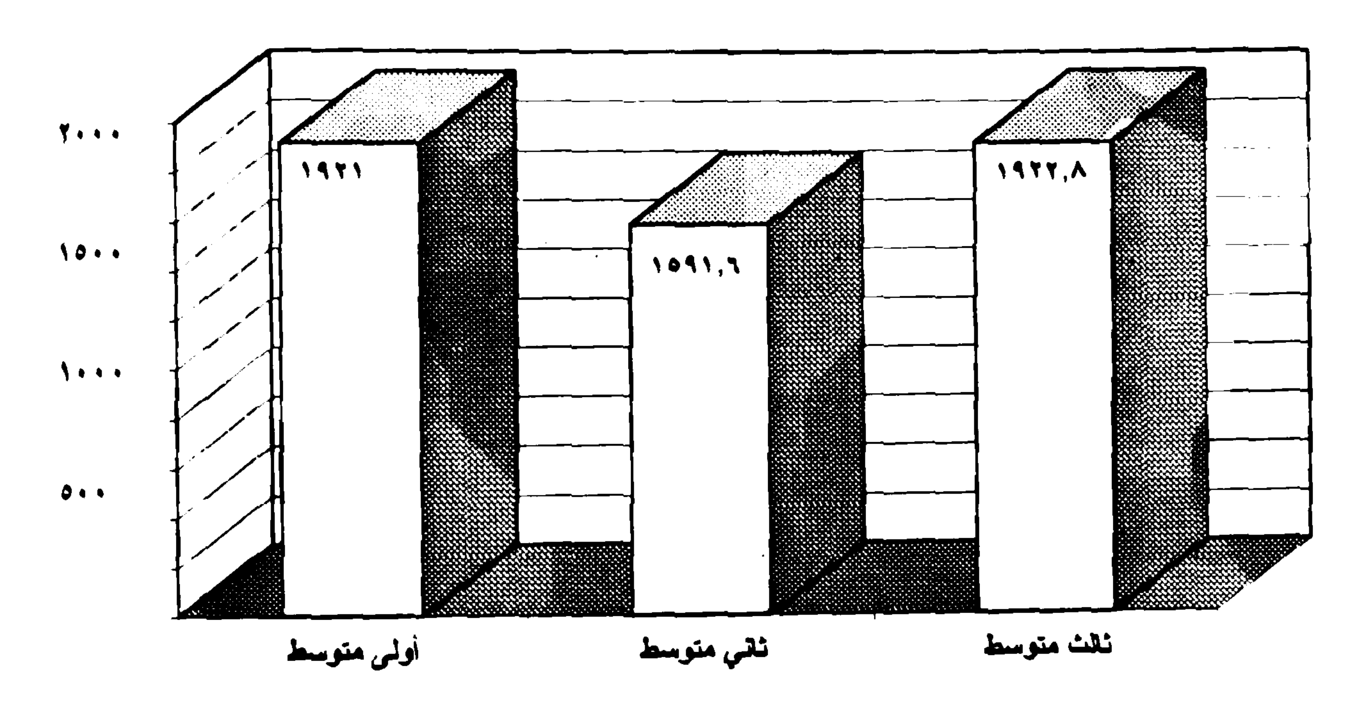
أما شكل رقم ١ فيوضح نسبة الوقت إلى الزمن الكلي الذي يقضيه التلاميذ تبعا للصفوف الثلاثة (الأولى والثانية والثالثة المتوسطة) عند ضربات قلب موزعة إلى فئات ثلاث حسب شدتها . ويظهر التقارب في نسبة الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند كل شدة . وباستثناء وجود فارق ذي دلالة بين نسبة الوقت الذي يقضيه تلاميذ الصف الأول والصف الثاني المتوسط عند ضربات قلب من ١٤٠ إلى ١٥٩ ضربة / ق ، فلا يوجد فروق ملحوظة بين الصفوف الثلاثة .



شكل رقم ١ . نسبة الوقت إلى الزمن الكلي للدرس (٪) الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب مصنفة حسب شدتها (* = فارق ذو دلالة عند مستوى ≥ ٠,٠٥).

وعند النظر إلى شكل بياني رقم ٢ ، الذي يوضح متوسطات المسافة المقطوعة بالمتر أثناء درس التربية البدنية لدى تلاميذ الصفوف المتوسطة الثلاثة ، نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا في مقدار المسافة المقطوعة من قبل تلاميذ الصفين الأول والثالث المتوسط الذين قطعوا ما معدله كيلومترين تقريبا . أما تلاميذ الصف الثاني المتوسط فقطعوا ما يقارب ١,٦ كيلو

متر أثناء الدرس، وهو وإن كان أقل مما قطعه تلاميذ الصفين الأول والثالث المتوسط، إلا أن الفارق غير دال إحصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .



شكل رقم ٢ . متوسطات المسافة المقطوعة (بالمتر) أثناء درس التربية البدنية لدى التلاميذ تبعا للصف (الأرقام المبينة داخل الأعمدة تشير إلى المسافة المقطوعة بالمتر).

أما العلاقات الارتباطية لبعض المتغيرات قيد الدراسة فيوضحها جدول رقم ٣. ويظهر من الجدول وجود علاقة طردية ذات دلالة (ر= ٠,٣٤) بين مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة والمسافة المقطوعة أثناء الدرس، وهذا يعني أنه يمكن استخدام المسافة المقطوعة أثناء الدرس كمؤشر لشدة النشاط البدني أثناء الدرس. كما أن المسافة المقطوعة أثناء الدرس أظهرت ارتباطا طرديا دالا (ر = ٠,٢٥) مع متوسط ضربات القلب أثناء الدرس. ويتضح من جدول رقم ٣ أيضا أن معاملي ارتباط نسبة الشحوم في الجسم مع المسافة المقطوعة (ر = -٠,٠٨) ومقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة (-٠,١١) كانا منخفضين وغير دالين عند مستوى ≤ ٠,٠٥ .

جدول رقم ٣. العلاقات الارتباطية بين المتغيرات.

المتغير	١	٢	٣	٤	٥
١- وزن الجسم.	٠,٠٣-	٠,١١	٠,٠٦	**٠,٧٣	٠,٠٥-
٢- مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ضربة/ ق.		**٠,٦٧-	**٠,٣٤	٠,١١-	**٠,٧٩
٣- مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات أقل من ١٢٠ضربة/ ق.			٠,٠٦-	٠,٠٧	**٠,٧٥-
٤- المسافة المقطوعة.				٠,٠٨-	*٠,٢٥
٥- نسبة الشحوم في الجسم.					٠,٠١-

* مستوى الدلالة ≤٠,٠٥، ** مستوى الدلالة ≤ ٠,٠١.

المناقشـــة

كان هناك عناية شديدة في انتقاء عينة التلاميذ الممثلين للمرحلة المتوسطة. ويظهر من عينة الدراسة أن أعمار التلاميذ الذين خضعوا للدراسة تراوحت من ١١-١٧ سنة، أي أن العينة شملت التلاميذ مبكري العمر ومتأخريه. كما يظهر أيضا أن أوزان التلاميذ في عينة الدراسة تراوحت من ٢٢ كجم إلى ٩٨ كجم وأن نسبة الشحوم تراوحت من ٦٪ إلى حوالي ٤٢٪، مما يعني أن عينة الدراسة ممثلة لفئات بعضها منخفض الشحوم والبعض الآخر مرتفع الشحوم. وهذا أمر مهم في دراسة كهذه تتعلق بقياس العبء الملقى على القلب والرئتين أثناء دروس التربية البدنية، حيث إن الفروقات بين أفراد العينة في متغيرات مثل الوزن ونسبة الشحوم سوف يكون له تأثير على نبضات القلب.

ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ السعوديين في المرحلة المتوسطة يقضون في المتوسط ما مقداره ١٢,٦دقيقة أثناء درس التربية البدنية الوحيد في الأسبوع في نشاط بدني يرفع ضربات القلب لديهم إلى ما فوق ١٥٩ضربة في الدقيقة. وهذا المستوى من ضربات القلب أثناء ممارسة الأنشطة البدنية ضروري لتطوير اللياقة القلبية التنفسية حسب التوصيات العلمية [١٢]. إلا أن هذا الوقت في حد ذاته غير كاف لتطوير اللياقة القلبية التنفسية [١٥ ؛ ١٦]، وخصوصا إذا أخذنا في عين الاعتبار أن التلاميذ في المرحلة المتوسطة

ليس لديهم إلا درس واحد للتربية البدنية أسبوعيا في المدارس السعودية الحكومية .

وعند مقارنة نتائج ضربات القلب أو المسافة المقطوعة من قبل التلاميذ أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة مع تلك التي سبق نشرها عن تلاميذ المرحلة الابتدائية [٦ ؛ ٧] لا نجد أن الصورة تختلف كثيرا ، حيث بلغ معدل الوقت الذي يقضيه التلاميذ في المرحلة الابتدائية أثناء درس التربية البدنية من ٤ , ١١ إلى ١٣ دقيقة ، وهو رقم مقارب جدا لنتائج هذه الدراسة . كما كانت المسافة المقطوعة من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية أثناء دروس التربية البدنية تتراوح بين ٨ , ١ إلى ٩ , ١ كيلومتر ، وهذه مسافة مشابهة جدا لما أوردته الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة المتوسطة (٨ , ١ كيلومتر) . غير أن من الضروري الإشارة هنا إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم درسان في الأسبوع مقابل درس واحد لتلاميذ المرحلة المتوسطة أسبوعيا .

إن وجود ارتباط دال بين المسافة المقطوعة أثناء درس التربية البدنية من جهة ، وكل من متوسط ضربات القلب أثناء الدرس ومقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة من جهة أخرى يعنى أنه بالإمكان إلى حد ما استخدام المسافة المقطوعة أثناء الدرس كمؤشر لشدة الجهد المبذول أثناء الدرس ، حيث من المعروف أن عداد المسافة سهل الاستخدام وغير مكلف إطلاقا ، خاصة في ظل عدم وجود أجهزة لقياس ضربات القلب وتخزينها . والملاحظ أن العلاقة السابقة بين المسافة المقطوعة والوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة ليست مرتفعة جدا (ر= ٣٤ , ٠) ويمكن أن يعزى ذلك إلى التفاوت في طول أطراف التلاميذ وخاصة الطرف السفلي من الجسم ، حيث إن زيادة طول الساقين والفخذين لدى التلميذ تساعده في قطع مسافة أطول من زميله القصير بدون أن يكون لذلك تأثير مباشر على ضربات القلب ، وهذا يظهر من المدى في طول الجسم (١٣٦-١٨٠ سم) . كما أن وزن الجسم يسهم أيضا في خفض قوة العلاقة السابقة بين المسافة المقطوعة ومقدار الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة . حيث إن الوزن الزائد للجسم وخاصة عندما يكون معظمه شحوم يلقي عبئا إضافيا على القلب بدون أن يكون هناك زيادة في المسافة المقطوعة من قبل التلميذ ، مقارنة فيما لو كان وزنه مثاليا . وهذا يظهر بوضوح في المدى الواسع في وزن الجسم (٣٢-٩٩ كجم) وفي نسبة الشحوم في الجسم (٦-٤٢ ٪) .

علما بأن البحوث السابقة [٦] التي أجريت على التلاميذ في المرحلة الابتدائية (٧-١٢ سنة) أظهرت علاقة طردية دالة (ر= ٤٠ , ٠) بين نسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة والمسافة المقطوعة أثناء الدرس .

ولعل هذان السببان السابقان (التفاوت في وزن الجسم ونسبة الشحوم فيه ، وفي طول الجسم) الناتجان عن كون العينة في مرحلة هامة من مراحل النمو (مرحلة المراهقة) هما اللذان أديا إلى انخفاض العلاقة بين نسبة الشحوم في الجسم من جهة ، وكل من المسافة المقطوعة أثناء الدرس و مقدار الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة/ ق . حيث من الممكن أن يكون تلميذ ما لديه شحوم عالية ولكن نتيجة أنه في مرحلة طفرة النمو (١٢-١٤ سنة) فأطرافه طويلة مما يعني قدرته على قطع مسافة أطول من تلميذ آخر في عمره ولم يمر في طفرة النمو بعد . كما أن الوزن الزائد الذي يحمله هذا التلميذ أيضا قد يؤدي إلى زيادة العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي لديه مما قد يقود بالتالي إلى ارتفاع ضربات قلبه حتى وإن تحرك مسافة قصيرة . وفي النهاية فإن النتيجة هي إرباك العلاقة السابقة بين نسبة الشحوم ومقدار الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة .

وأخيرا لعل أحدنا يتساءل هل انخفاض شدة الجهد البدني المبذول في المتوسط أثناء الدرس (بناءً على شدة ضربات القلب أثناء الدرس) ناتجا عن انخفاض كفاءة الدرس؟ أم بسبب ضعف اللياقة القلبية التنفسية؟ مما يجعلهم لا يستطيعون الاستمرار في الحركة عند شدة مرتفعة من ضربات القلب لديهم . وبالرغم من صعوبة القطع بإجابة محددة في هذا الشأن إلا أنه يمكن القول إن السبب قد يكون نتيجة لكلا العاملين مجتمعين . فالتفاوت الكبير في كل من المسافة المقطوعة أثناء الدرس (بعض التلاميذ استطاع أن يقطع قرابة ٥ كيلومترات مقابل ٢٥ , ٠ كيلومتر للبعض الآخر) وفي معدل ضربات القلب (١١٥-١٨٨ ضربة / ق) يشير إلى أن بعض التلاميذ بذل مجهودا كبيرا طوال الدرس ومن غير الممكن أن يتم تصنيفهم بمنخفضي اللياقة . كما أن النظر إلى متوسط الوقت الذي يقضيه التلاميذ عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة (٦ , ١٢ دقيقة) ثم حساب التلاميذ الذين تجاوزوا هذا المتوسط بانحرافين معياريين (وهي الأرقام المتطرفة) يشير إلى أنهم قضوا ما مقداره ٢ , ٧٨٪ من الدرس (أو ٢٥ دقيقة) عند ضربات قلب أعلى من

١٥٩ ضربة في الدقيقة. وهذه نسبة مرتفعة جدا تتجاوز إلى حد ما معدل نسبة الوقت الذي يقضيه الناشئون الرياضيون عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة أثناء الشوط الأول من مباراة لكرة القدم، والذي يبلغ حوالي ٧١٪ [١٧].

لكن وفي نفس الوقت يظهر من الدراسة أيضا أن هناك نسبة من التلاميذ لا يقضون إلا النزر اليسير من وقت الدرس في نشاط بدني يرفع ضربات القلب لديهم إلى حد أمثل، مما يقودنا إلى القول إن إدارة دروس التربية البدنية بكفاءة وفعالية من قبل المدرس ضرورية جدا، حتى يضمن حصول جميع التلاميذ وعلى اختلاف مستوياتهم على الفائدة القلبية التنفسية من جراء ممارسة النشاط البدني. وهذا يعني أن على مدرس التربية البدنية أن يصمم أنشطته البدنية وينفذها بشكل يجعل مساهمة الأنشطة الكفيلة بتنمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة في المرحلة المتوسطة تتجاوز ٥٠٪ من مجمل أنشطة دروس التربية البدنية على مدار العام الدراسي [٤؛ ٥، ص ٣٦٨].

إجمالا، يبدو من هذه الدراسة أن دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة لا تشكو فقط من انخفاض الزمن المخصص لها أسبوعيا، بل وأنها لا تستثمر بشكل فعال في أنشطة بدنية تلقى عبئا كافيا على الجهاز القلبي التنفسي، حيث إن حوالي ١٢ دقيقة فقط من الدرس يتلقى خلالها التلاميذ نشاطا بدنيا يرفع ضربات القلب لديهم إلى ما فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة. وإلى أن تتم زيادة الوقت المخصص للتربية البدنية المدرسية إلى أكثر من درس واحد في المرحلة المتوسطة ليجاري ما يخصص من وقت لدروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة (٣-٤ ساعات في الأسبوع) في معظم الدول الأوروبية [١٣]، أو ما مقداره ١٤١ دقيقة في الأسبوع في المدارس المتوسطة والثانوية الأمريكية [١٤]، إلى أن يتم ذلك فلابد من محاولة رفع كفاءة نسبة ما يخصص لتنمية اللياقة القلبية التنفسية أثناء الدرس الوحيد أسبوعيا إلى أكبر قدر ممكن. وهذا ما تشير إليه التوصيات العلمية الصادرة من الهيئات الطبية والعلمية المعنية بصحة التلاميذ ولياقتهم ونشاطهم البدني [١٥؛ ١٦].

الاستنتاجات

من خلال نتائج هذا البحث الذي أجري على التلاميذ أثناء درس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض يمكن استنتاج ما يلي :

١ - أن متوسط زمن الدرس الفعلي هو ٣٢ دقيقة فقط من أصل ٤٥ دقيقة.

٢ - أن متوسط ضربات القلب لدى التلاميذ يصل إلى ١٤٧,٩ ضربة في الدقيقة، وهي تمثل حوالي ٧٠٪ من ضربات القلب القصوى للتلاميذ.

٣ - أن معدل الزمن الذي يقضيه التلميذ أثناء هذه الدروس عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة يبلغ ١٢,٦ دقيقة فقط.

٤ - أن معدل المسافة المقطوعة يبلغ ١,٨١ كيلومتر.

٥ - هناك تفاوت كبير بين التلاميذ في معدل ضربات القلب، وفي زمن الجهد المبذول أثناء الدرس عند شدة مرتفعة، وفي المسافة المقطوعة أثناء الدرس، مما يعني أن على مدرسي التربية البدنية الاهتمام بمنخفضي النشاط داخل دروس التربية البدنية.

٦ - هناك علاقة طردية ذات دلالة بين المسافة المقطوعة أثناء الدرس وكل من معدل ضربات القلب أثناء الدرس (ر= ٠,٢٥) ونسبة الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة في الدقيقة (ر= ٠,٣٤). وهذا يعني أنه في ظل عدم وجود أجهزة قياس ضربات القلب يمكن لمدرسي التربية البدنية استخدام أجهزة قياس المسافة للاستدلال على معدل النشاط البدني للتلاميذ أثناء الدرس، خاصة عند منخفضي النشاط منهم.

شكـــر

يتقدم الباحثان بجزيل الشكر لكل من الطبيب محمد عبد السلام سليمان والأستاذ معد يعرب دفتردار، من مختبر فسيولوجيا الجهد البدني بقسم التربية البدنية، اللذين ساهما بفاعلية في جمع بيانات هذه الدراسة.

المراجع

[١] «الأهداف العامة لخطة تدريس مادة التربية الرياضية.» *خطة التربية الرياضية لعام١٤١٣هـ*. الرياض: قسم التربية الرياضية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وزارة المعارف، ١٤١٣هـ، ٥.

[٢] الهزاع، هزاع. «اللياقة البدنية- ماهيتها وأهميتها.» *كتاب وقائع بحث اللياقة البدنية للشباب السعودي*. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٧هـ، ٢٧-٤٢.

[٣] American College of Sports Medicine. "Opinion Statement on Physical Fitness in Children and Youth." *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 20 (1988), 422-23.

[٤] Malina, R. "Fitness and Performance - The Interface of Biology and Culture." In *New Possibilities / New Paradigms*, ed. R. Park and H. Eckert. The American Academy of Physical Education, 24 (1991), 30-38. (As Quoted in *Child Health, Nutrition and Daily Physical Activity*, ed. L. Cheung and J. Richmond. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1995, 108.

[٥] الهزاع، هزاع. *فسيولوجيا الجهد البدني لدى الأطفال والناشئين*. الرياض: الاتحاد السعودي للطب الرياضي، ١٤١٧هـ.

[٦] الهزاع، هزاع. *العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية: هل يكفي لتطوير اللياقة القلبية التنفسية؟* الرياض: مركز البحوث التربوية - كلية التربية بجامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٧] Al-Hazzaa, Hazzaa. "Heart Rate Telemetry of School Children during Physical Activity." In *Sports, Medicine, and Health*, ed. K. M Chan. Hong Kong, 1992, 23-26.

[٨] Al-Hazzaa, H., and M. Suliman. "Maximal Oxygen Uptake and Daily Physical Activity in 7- to 12- year - old Boys." *J. Pediatric Exercise Science*, 5 (1993), 357-66.

[٩] Lohman, T. " Assessment of Body Composition in Children." *J. Pediatric Exercise Science*, 1 (1989), 19-30.

[١٠] Lohman, T. *Advances in Body Composition Assessment*. Champaign, Il: Human Kinetics, 1992.

[١١] Leger, L., and M. Thivierge." Heart Rate Monitors: Validity, Stability, and Functionality." *The Physician and Sportsmedicine*, 16, no.5 (1988), 143-51.

[١٢] American College of Sports Medicine (ACSM). "Position Statement on the Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Fitness in Healthy Adults." *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 10 (1978), vii-x.

[١٣] Department of Education and Science. *Physical Education for Ages 5 to 15*. National Curriculum of England and Wales, U.K.,1991.

[١٤] Ross, J., C. Dotson, and G. Gilbert. " Are Kids Getting Appropriate Activity." *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 56 (1985), 40-43.

[١٥] Pate, R., et al. "Physical Activity and Public Health- a Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine." *J. American Medical Association*, 273, no.5 (1995), 402-407.

[١٦] Raithel, K.S. "Are American Children Really Unfit." *The Physician and Sportsmedicine*, 16, no.10 (1988), 146-54.

[١٧] Al-Hazzaa, H., et al., "Energy Demands and Fluids Loss during Youth Soccer." In *Science and Football*, ed. N. Ohata. Asian Football Confederation, 1995, 315-35.

Heart Rate Telemetry during Secondary Physical Education Classes: A Study in Riyadh City

Hazzaa M. Al-Hazzaa* and Khalid S. Almuzaini**

**Professor and **Assistant Professor, Exercise Physiology Laboratory, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of the present study was to investigate heart rate (HR) and distance covered, as indicators of work intensity, during intermediate (Junior High) physical education classes (PE). The sample (N = 75) was selected randomly from the city of Riyadh. The mean (±SD) for age, weight, height, and % body fat were as follows: 14.4 ± 1.7 yr., 50.6 ± 14.9 kg, 159.1 ± 9.9 cm, 17.9 ± 8.9 %, respectively. The results indicated that the actual time of a physical education class was on the average 32 min. out of a 45 min. period. During PE, the mean HR was 147.9 ± 13.9 beats per minute (bpm), the percentages of time the students spent with HR < 120 bpm and HR > 159 bpm were 17.9 ± 12.9 % (5.7 min.) and 39.4 ± 19.4 % (12.6 min.), respectively. The average distance covered during the PE was 1808.7 ± 1204 m. Variability between subjects in the HR and the distance covered was found to be very high. The distance covered during PE correlated significantly with the average HR (r = .25; p < .05) and with the percentage of time the students spent with HR > 159 bpm (r = .34; p < .01). However, no significant correlations were found between body fat percentage and any of the above mentioned variables. It was concluded that the average time that the intermediate-school students spent in physical activity at HR > 159 bpm was not enough to improve cardiorespiratory fitness. This was especially true when considering the fact that there is only one physical activity period per week offered to these students.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١١ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧-٣٩ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس

عبدالرحمن إبراهيم المحبوب

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل،
الأحساء، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت الدراسة التعرف على آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الأحساء التعليمية في المملكة العربية السعودية تجاه الدروة التدريبية المقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل. وشمل مجتمع الدراسة المشاركين في الدروة وعددهم ٧٧ مديرا ومديرة. وقد صمم الباحث استمارة لجمع البيانات اللازمة عن الدراسة مشتملة على ثلاثة محاور رئيسية هي: الإعداد، والتنفيذ، والتقويم للدورة. واستخدم الباحث وسائل إحصائية مناسبة لتحليل البيانات. وكانت أهم نتائج الدراسة تأييد أفراد عينة الدراسة لإقامة دورة مديري المدارس بشكل عام، مع اختلاف في وجهات النظر بين الجنسين لصالح المديرين. إضافة لذلك كشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة ومحاورها خاصة في متغير حجم المدرسة. وأوصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في زمن الدورة مع التركيز على الجوانب التطبيقية عند تنفيذها مستقبلا.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

تواجه مؤسسات التعليم العام كثيرا من التحديات والمتطلبات لعل من أهمها إيجاد إدارة مدرسية فعالة تساير التطورات العلمية والتقنية والإدارية، وتراكم المعرفة الإنسانية وسرعة انتشارها.

والتعليم عملية مستمرة لا تتوقف عند حدود درجة علمية أو فئة عمرية. فالنظيات والدراسات الإدارية والتربوية التي تصدر من حين لآخر تحتم بأن تسير عملية تحديث خبرات مدير المدرسة جنبا إلى جنب مع تلك المستجدات. ولذلك فإن تدريب مديري مدارس

التعليم يكون من الضرورات التي يجب أن توجه لها الجهود من أجل إيجاد قيادات إدارية وتربوية فعالة تواكب متطلبات العصر والتطور الاجتماعي والتقني ؛ والعمل على تزويدهم بالقدر المناسب من المهارات والمعلومات التي من شأنها أن ترفع من مستوى أدائهم . ومن جهة أخرى ، فإن التدريب يعد أحد السبل المهمة لتكوين جهاز إداري فعّال يسد به أوجه القصور في الكفاءات الإدارية [١ ، ص ١١٣] ، إذ أن كفاءة مدير المدرسة يتوقف عليها نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها أو فشلها .

وينظر إلى القيادة المدرسية ممثلة في المدير على أنه قائد تربوي تناط به مهام حيوية ، فلم يعد يقتصر دوره على إدارة المدرسة ومراقبتها وترتيب السجلات وحفظها وتوزيع الدروس بين المعلمين ، بل إن فعالية دوره الجديد مرتبطة بتحسين كفاية العملية التعليمية [٢ ، ص ٩٩] . إضافة إلى ذلك ، فإن نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدير المدرسة وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء وتكوين علاقات إيجابية مع المعلمين . هذا بالإضافة إلى تحسين ظروف العمل وحفز المعلمين على العطاء المستمر ومتابعة الطلبة وتعرفه على ظروفهم النفسية والاجتماعية وتلبية احتياجاتهم الدراسية .

وفي هذا الإطار يكون التدريب ضرورة ملحة غايته رفع كفاءة المتدرب والتعرف على احتياجاته ، ومن ثم تقديم الحلول المناسبة لدفع العملية إلى المستوى المطلوب . ويؤكد جلوك Glueck [٣ ، ص ٣٣٦] على أن التدريب عملية منظمة تهدف في المقام الأول إلى تعديل في سلوك الموظف تجاه عمله من أجل أن تحقق المنظمة أهدافها بفعالية . وفي المقابل فإن البرنامج التدريبي محاولة من جانب المنظمة لمنح منسوبيها الفرصة لاكتساب مهارات ومعارف وخبرات جديدة ذات علاقة مباشرة بمهنتهم . ويضيف ضرار [٤ ، ص ١٢٨] قائلا بأن التدريب الحقيقي يجب أن تكون له الفعالية والدفع في مساعدة المدير في التعلم وحافزا في زيادة إدراكه بأهمية التدريب وقناعته بالبرنامج التدريبي في مقابلة تطلعاته ودوره المنوط به سواء من ناحية تطوير مهاراته أو تعديل سلوكه أو تحسين مستقبله الوظيفي . ويتفق المفتي [٥ ، ص ١٠٧] مع ما سبق الإشارة إليه آنفا ، بأن التدريب الفعال هو التدريب الذي يحقق أغراضه ووصوله إلى النتائج المرجوة . ومن المؤكد في هذا المجال أنه ليس بالإمكان تحديد العائد من عملية التديرب إلا إذا كان هناك برنامج واضح لتقويم برامج

التدريب من خلال استخدام عمليتي القياس والتقويم. ويعتقد رزق [٦، ص ٢٣٠] أن التقويم ليس مجرد حدث أو فعل، بل هو عملية متداخلة لمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحديد الاحتياجات التدريبية ورسم الأهداف التعليمية وتصميم البرامج وقياس العائد من التدريب. كما يعتبر مساهمة المشتركين في الدورة في عملية التقويم محاولة لتطبيق ما اكتسبوه في حياتهم العملية. ويؤكد مدلمست وآخرون .Middlemist et al [٧، ص ٢٠٣] على أن نجاح البرنامج التدريبي يرتبط باتخاذ الخطوات التالية:

١ - تحديد الأفراد المراد تدريبهم.

٢ - تحديد أهداف التدريب والحاجة إليه من خلال عمليتي التحليل الوظيفي job analysis، والوصف الوظيفي job description.

٣- تحديد محتوى البرنامج في ضوء المبادىء والنظريات ذات العلاقة.

٤ - التقويم (تقويم النتائج) من أجل الوقوف على درجة تحقيق البرنامج لأهدافه المنشودة.

ويشير رزق [٦، ص ٢٣٣] ومدلمست وآخرون .Middlemist et al [٧، ص ١١٢] إلى أن معايير تقويم البرامج التدريبية تشمل:

١ - معايير ردود الفعل reaction criteria وهي تقديرات المتدربين تجاه العائد من البرنامج التدريبي ودرجة رضاهم عنه.

٢ - معايير التعلم وهي مقدار الدرجات التي حصل عليها المتدرب في أدائه لفترات الاختبار.

٣ - المعايير السلوكية وهي تقديرات المشرفين وتقارير الشكاوى الواردة من المتدربين.

٤ - معايير النتائج وهي تقويم المشرف لمستوى درجة أداء المتدربين.

إن أهمية تقويم التدريب كما يصورها داود [٨، ص ٩] في العبارات التالية:

١ - التعرف على مقادر ما تم إنجازه من الخطة وما تم تحقيقه من أهداف.

٢ - قياس مدى صلاحية البرنامج التدريبي ومساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية.

٣ - تقدير مدى ما توصل إليه المتدربون من كفاءة، ومعرفة مقدار النجاح في تزويدهم بالمعارف والمهارات المطلوبة.

٤ - تطوير خطة التدريب وتحسينها في ضوء النتائج التي تم التصول إليها .

ويلفت شفرتز وآخرون .Shafritz et al [٩ ، ص ص ٣٥٦-٣٦١] النظر إلى وسائل التدريب ومنها :

١ - المحاضرات .

٢ - الندوات والمؤتمرات الخاصة .

٣ - برنامج تدوير العمل .

٤ - المهارات اليدوية .

ويمكن لمخطط البرنامج التدريبي [٩ ، ص ٦١] تحديد محتوى البرنامج المطلوب من خلال جمع البيانات اللازمة وفق الخطوات التالية :

١ - إجراء مسح شامل لمهارات وخبرات الموظفين .

٢ - إجراء المقابلة الشخصية للموفين المراد تدريبهم عن طريق المشرفين المباشرين لهم .

٣ - مراجعة دقيقة للمعلومات المتعلقة بأداء الموظفين .

٤ - اختبار النموذج التدريبي المناسب وتطبيقه .

٥ - التحليل الوظيفي .

ولتحديد احتياجات التدريب يقترح فرنش French [١٠ ، ص ٣٦٦] وسائل أخرى لجمع البيانات عن واقع المتدربين من خلال تطبيق أحد الطرق التالية :

١ - الملاحظة .

٢ - الاستبانة .

٣ - تقارير الرئيس المباشر باعتباره أكثر معرفة بحاجات التدريب .

٤ - المقابلات الشخصية .

٥ - الاختبارات .

ومن مراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية [١١ ، ص ٣٦] نلاحظ اهتمام وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات على تطوير الإدارة التربوية والإدارة المدرسية وذلك من خلال العناية بالدورات التدريبية لترسيخ المهارات وكسب المعلومات الجديدة وتشجيع منسوبيها من مديري ومديرات المدارس للالتحاق بها .

ونظرا لأهمية دور مدير المدرسة في العملية التعليمية وكون التدريب يسهم في تحسين أداء الأفراد، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقويم الدورات التدريبية المقامة في جامعة الملك فيصل والموجهة لمديري ومديرات مدارس التعليم العام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحتاج الدورات التدريبية التي تقيمها كلية التربية بجامعة الملك فيصل إلى إعادة تقويم لزيادة فعالياتها وتحديث محتواها وتحاول هذه الدراسة التعرف على آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفق التساؤلات التالية:

١ - ما آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

٢ - هل تختلف آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

٣ - هل يوجد ارتباط بين المتغيرات الديمغرافية لمجتمع الدراسة (المؤهل الدراسي، والخبرة، والعمر، وحجم المدرسة، وموقع المدرسة) وأبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

أهمية الدراسة

تتبلور أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

كما تبين آنفا فقد اتجه كثير من الباحثين إلى تقويم واقع الدورات التدريبية المقدمة لمديري المدارس في مراحل التعليم العام من أجل التعرف على جوانب القوة والقصور في وسائل تخطيطها، ومحتوى موضوعاتها، وطرق تنفيذها والعمل على تحسينها ومن ثم رفع الكفاءة الإنتاجية للمدرسة.

ولهذا فإن لهذه الدراسة أهمية من حيث كونها ظاهرة ذات أبعاد إدارية وتربوية وتعليمية. كما أنها - في حدود علم الباحث - لم تنل حظا وافرا من الدراسة في التعرف على آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه الدورات التدريبية في منطقة الأحساء

التعليمية ووفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والخبرة في العمل الإداري، والعمر، وحجم المدرسة، وموقع المدرسة.

ويتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في معرفة واقع دور مديري المدارس من وجهة نظر المشاركين فيها من مديري ومديرات مدارس التعليم العام. وكذلك أثر متغيرات الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة، حجم المدرسة وموقعها) في إدراك واقع الدورة التدريبية. ومما لا شك فيه، إن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تعين متخذي القرار القائمين على هذه الدورات في التنبه لرفع مستوى تنفيذها والاستفادة القصوى منها بغية الوصول إلى الأهداف المرسومة لها.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء المشاركين في «دورة مدير المدارس» من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الأحساء التعليمية من أجل تحديد جوانب القصور والقوة فيها وتحديد العوقات التي تواجههم ومن ثم تقديم مقترحات إجرائية تهدف إلى إصلاح مسار تدريب مديري المدارس.

حدود الدراسة

تتحد هذه الدراسة بمجتمع الدراسة وهم جميع المشاركين في «دور مديري المدارس» من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الأحساء التعليمية من المملكة العربية السعودية والمقامة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤١٧هـ ووفقا للمتغيرات الآنف ذكرها وبالأداة المستخدمة في الدراسة لجمع بياناتها.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي في وصف وتحليل بيانات الدراسة في ضوء المعلومات المتوافرة عن الدراسة المتمثلة في تطبيق استبانة من تصميم الباحث، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرار، والنسب المئوية، واختبار (ت)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط.

مصطلحات الدراسة

استخدم الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة على النحو التالي:

١ - *دورة مديري المدارس*: هو ذلك البرنامج التدريبي المقام في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، والمقدم لمديري ومديرات مدارس التعليم العام بغرض إكسابهم مهارات ومعلومات وخبرات جديدة قد تعينهم على رفع مستوى أدائهم الإداري والتعليمي في مدارسهم.

٢ - *آراء مديري ومديرات المدارس*: وجهات نظر المشاركين في «دورة مديري المدارس» فيما يتصل بإعداد، وتنفيذ، وتقويم الدورة المقدمة لهم.

الدراسات السابقة

عالجت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مسألة التدريب جوانب متعددة. ويعرض الباحث الحالي أهم الدراسات ذات صلة بمجال الدراسة الحالية. فقدب قام موسى [١٢، ص ص ١٣٥-١٧٩] بإجراء دراسة من أجل تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر مديري وموجهي مدارس التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية على مدى ثلاث سنوات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها أن البرامج التدريبية حققت أهدافها المرسومة. وبالرغم من ذلك فإن الدراسة تقترح ضرورة إعادة النظر في محتوى المادة العلمية المقدمة، وإجراء تقويم دوري لتلك البرامج باستخدام وسائل متعددة لجمع المعلومات المطلوبة منها.

أما دراسة الغامدي [١٣، ص ١٨] فقد أوصت بإعادة النظر أيضا في خطة التقويم لبرامج التدريب الموجهة لمديري المدارس فوق المرحلة الابتدائية. كما يرى الغامدي أن معظم الموضوعات المقدمة للدارسين يغلب عليها الجانب النظري فضلا في كونها مواد دراسية سبق دراستها في المرحلة الجامعية.

وتناولت دراسة الأحمد [١٤] التعرف على آراء الملتحقين بالدورة التدريبية من معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بعد تطبيق المقررات المطورة في مدارس الكويت. حيث خلصت الدراسة إلى أن المشاركين في الدورة يرون أهمية إقامة هذه الدورة من أجل رفع كفاءتهم التدريسية لتواكب متطلبات تدريس المناهج الجديدة. مع ضرورة توجيهها للمعلمين القدامى الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بمثل هذه الدروات، ومراعاة زمن ومدة إقامتها.

وتتفق نتائج دراسة ربابعة [١٥] مع ما توصلت إليه الدراسة السابقة في كونها استقصت وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس الأردن تجاه البرنامج التدريبي بعد تطبيق المناهج الدراسية الجديدة . وتوصل الباحث إلى نتيجة عامة هي أن يكون البرنامج التدريبي منبعثا من حاجات الملتحقين به ومشتملا على جوانب تطبيقية تتبعه حلقات حوار بين المتدربين ، وأن يقدم خلال الفصل الصيفي وفي مكان قريب من إقامة المشاركين به .

وأشارت دراسة صالح [١٦] إلى أن مديري المدارس الابتدائية والثانوية في المملكة العربية السعودية والمشاركين في الدورة التدريبية بجامعة الملك سعود يفضلون بأن يمتلك المدربون صفات الحماس ، والواقعية ، والصدق وغزارة المادة العلمية وقوتها .

وسعت دراسة الشيخ [١٧] إلى توضيح رأي المشاركين من المعلمين في دورة منهج الرياضيات المطور للمرحلة الابتدائية بالكويت ، في كون أهداف الدورة كانت واضحة وتراعي ظروفهم وحاجاتهم المهنية ، مع التأكيد على رغبتهم في تقويم فعالياتها من قبل الدراسين أنفسهم ، وأخذ مقترحاتهم قبل الشروع في اختيار محتواها .

وأوضح البداح والشهري [١٨] في دراستهما أهم العوامل المؤثرة في اختيار الدارسين والدارسات لبرامج الإدارة المكتبية الإعدادية المقدم بمعهد الإدارة العامة ، وهي حاجتهم إلى التعليم واكتساب مهارات جديدة فضلا عن إمكانيات المعهد البشرية والتجهيزية . وتقترح الدراسة أهمية قياس فعالية الدورة مع التركيز في محتوى موضوعاتها على الجوانب التطبيقية .

واستهدفت دراسة الفضلي [١٩] استقصاء العوامل المؤثرة في فعالية برامج التدريب والتي منها معرفة خبرات المتدرب السابقة ، وخصائص وصفات المدرب ، وحماس ووعي المتدربين تجاه تنفيذ البرنامج وأنشطته ومستوى الدافعية بينهم .

واقترحت دراسة ملحم والصباغ [٢٠] برنامجا خاصا لتدريب معلمات المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قائما على أساس الكفايات التعليمية التي يتعين توافرها لدى معلمات هذه المواد ، والتي منها كفايات تخطيط الدروس وتنفيذها ، كفايات التقويم والعلاقات الإنسانية . مع ضرورة الاهتمام بتقويم البرامج التدريبية من أجل الوقوف على جوانب القوة والقصور ومعالجتها .

وأكدت دراسة عقيلان [٢١] على أن يكون محتوى موضوعات الدورات التدريبية

الموجهة لمديري المدارس مشتملاً على موضوعات ذات علاقة بمهنة العمل الإداري بالمدرسة مثل المساهمة في تطوير المناهج التعليمية، وإدارة الاجتماعات المدرسية، وزيارة الصفوف، ومتابعة تقويم الطلبة، والإشراف على أوجه الأنشطة المدرسية غير الصفية.

وكشفت دراسة معاجيني [٢٢] الأثر الذي أحدثه الدريب في اتجاهات المعلمات المشاركات في دورة رعاية المتفوقين بالبحرين. حيث أشارت النتائج إلى ظهور تحسن في قدراتهن على التمييز بين فئات الطلبة والتعرف على حاجاتهم وظروفهم الدراسية.

وتناولت دراسة الدباسي [٢٣] بعنوان «التدريب ونظريات الاتصال» مواصفات البرنامج التدريبي الفعال من حيث تحديد محتوى موضوعاته، ونوعه ومستواه، ووسائل تنفيذه مع الحرص على ملاءمته مع قدرات المشاركين فيه. وتتفق هذه المواصفات مع ما أشار إليه العسكر [٢٤] في دراسته، مضيفا إجراء مزيد من الدراسات حول تقويم البرامج التدريبية من أجل أن يؤدي التدريب دورا أكثر فعالية في خبرات ومهارات المتدربين.

ومن استعراض نتائج الدراسات الآنف ذكرها يتضح جليا أهمية إجراء تقويم دوري للدورات والبرامج التدريبية، وضرورة أن تلبي عملية التدريب حاجات المتدرب كما توضحه دراسة الشيخ [١٧]. كما تعكس تلك الدراسات أهمية التدريب في كونه يرفع من كفاءة الأداء واكتساب مهارات وخبرات جديدة ذات علاقة بالمهنة مثل دراسة الفضيلي [١٩] ودراسة ملحم والصباغ [٢٠]، وضرورة التعرف على خصائص المتدرب والمدرب الشخصية والعلمية كما في دراسة صالح ودراسة الدباسي [٢٣]، وأن التدريب يحدث تغييرا في سلوكيات وأداء المتدرب، معاجيني [٢٢].

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة في ضوء الدراسات السابقة وخبرة الباحث في مجال الإدارة التعليمية. وفي ضوء هاتين الخطوتين أمكن تحديد أبعاد الاستبانة الرئيسية وهي الإعداد، والتنفيذ والتقويم.

ومن ثم عرضت فقرات هذه الأبعاد على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسمي الإدارة التعليمية والتربية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وذلك بهدف مراجعتها وإبداء مرئياتهم عن مضمونها ووضوحها وملاءمتها للغرض المحدد لها. ومن ثم عدلت

فقراتها في ضوء ملاحظاتهم. وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ١٦ فقرة تقيس الأبعاد الثلاثة المشار لها آنفا. ويوضح جدول رقم ١ أبعاد الاستبانة وعبارات كل بعد.

جدول رقم ١. محاور الاستبانة وأرقام عبارات كل محور.

الأبعاد	العبارات
الأعداد	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦
التنفيذ	٧، ٨، ٩، ١٠
التقويم	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥

وقد طُلب من المشاركين في الدورة الإجابة عن بنودها على مقياس تقدير يمتد بنعم ويعطى له (درجتان)، ولا ويعطى له (درجة واحدة). إضافة لذلك اشتملت الأداة على المعلومات العامة وهي: الجنس، المؤهل الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والعمر، وحجم المدرسة، وموقعها. كما اشتملت الأداة على سؤال مفتوح بحيث يحدد فيه المشاركون آراءهم ومقترحاتهم سعيا وراء تحسين وتطوير الدورة في المستقبل.

الصـــدق

تم حساب الصدق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الثلاثة. ويوضح جدول رقم ٢ معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة ودلالتها الإحصائية. وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم ٢ أن معاملات الارتباط تمتد من ٠,٨٣ وحتى ٠,٨٥ وكلها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

جدول رقم ٢. معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة.

الأبعاد	التخطيط	التنفيذ	التقويم
الإعداد	-	-	-
التنفيذ	٠,٨٣	-	-
التقويم	٠,٨١	٠,٨٣	-
المجموع الكلي	٠,٨٥	٠,٨٠	٠,٨٢

الثبـــات

تم قياس الثبات لأبعاد الاستبانة باستخدام أسلوب معامل ألفا لكرونباخ . وأظهرت النتيجة أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات بلغت ٧٩, ٠ ، ٧٤, ٠ ، ٨١, ٠ ، لمحاور الإعداد، والتنفيذ، والتقويم على التوالي .

مجتمع الدراسة

أجريت هذه الدراسة على جميع المشاركين في «دورة مديري المدارس» من مديري ومديرات منطقة الأحساء التعليمية في مراحل التعليم العام، والمقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل . وبلغ عددهم ٢٩ مديرا و ٤٨ مديرة . وقد أجاب كافة المشاركين في الدورة عن فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض في اليوم الأخير من اختتام أنشطة فعاليات الدورة .

ويشير جدول رقم ٣ إلى خصائص مجتمع الدراسة حيث بلغ عددهم ٧٩ مديرا، منهم ٤٨ مديرة، و ٢٩ مديرا، وغالبيتهم يحمل درجة البكالوريوس، وتمتد معظم خبراتهم في مجال الإدارة المدرسية من ١٠ سنوات فأكثر، وتبلغ أعمار معظمهم ٣١ سنة وحتى ٤٠ ، ويعملون في مدارس متوسطة الحجم من حيث الكثافة الطلابية، وغالبيتهم يعمل في مدارس داخل المدينة .

جدول رقم ٣. خصائص مجتمع الدراسة.

	المتغيرات	العدد	٪
الجنس	المديرون	٢٩	٣٧, ٧
	المديرات	٤٨	٦٢, ٣
المؤهل الدراسي	ماجستير	٣	٣, ٩
	بكالوريوس	٤٧	٦١, ٠٠
	دبلوم	١٦	٢٠, ٨
	آخر	١١	١٤, ٣
	أقل من ٥ سنوات	٨	١٠, ٤
الخبرة بالسنوات في مجال الإدارة المدرسية	٦-١٠ سنوات	٩	١١, ٧
	١١-١٥ سنة	١٦	٢٠, ٨
	١٦-٢٠ سنة	٢٢	٢٨, ٦
	٢١ سنة فأكثر	٢٢	٢٨, ٦

تابع جدول رقم ٣.

	المتغيرات	العدد	٪
العمر	٢٥-٣٠سنة	٥	٦,٥
	٣١-٣٦سنة	٢٨	٣٦,٤
	٣٧-٤٠سنة	٣٠	٣٩,٠٠
	٤١ سنة فأكثر	١٤	١٨,٢
	٢٠٠-٣٠٠ طالب	١٩	٢٤,٧
حجم المدرسة نسبة لأعداد الطلاب	٣٠١-٤٠٠طالب	١١	١٤,٣
	٤٠١-٥٠٠طالب	٣٤	٤٤,٢
	٥٠١ فأكثر	١٣	١٦,٩
موقع المدرسة	مدينة	٥٩	٧٦,٩
	قرية	١٨	٢٣,٤

عرض النتائج وتفسيرها طبقا لأسئلة الدراسة

أولا: عرض وتفسير النتائج طبقا للسؤال الأول

ونص السؤال الأول هو «ما آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرار والنسب المئوية. ويشير جدول رقم ٤ إلى التحليل الإحصائي لإجابات مجتمع الدراسة على بنود أبعاد الدورة التدريبية وعلى النحو التالي:

١- البعد الأول: الإعداد للدورة

تشير نتائج التحليل الإحصائي عن البعد الأول إلى ارتفاع تكرار إجابات المديرين (بنعم) عن البنود (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦)، حيث امتدت بين ٢٨ و ٢٦ ، بنسب مئوية بين ٣٧٪ - ٣٤٪ . وبالنسبة للمديرات كانت التكرارات بين ٤٨ و ٤١ ، بنسب مئوية بين ٦٢٪ و ٥٣٪ . وفي المقابل أفادت إجابة المشاركين عن البند (٤) انخفاض تكرار إجابتهم ليكون ١٣ - ١٧ بنسب مئوية ١٧٪ - ٢٢٪ للجنسين .

جدول رقم ٤ . التكرار والنسب المئوية لإجابات المديرين والمديرات عن بنود أبعاد الدراسة.

الأفــــراد	مديـرون				مديـرات			
	ميـــزان							
الأبعـــاد	نعـم		لا		نعـم		لا	
الإعداد	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
١- هل كان الهدف من الدورة واضحا قبل الالتحاق بها؟	٢٦	٣٣,٧٧	٣	٣,٩٠	٤١	٥٣,٢٥	٧	٩,٠٩
٢- هل تشعر بحاجتك إلى موضوعات الدورة في أداء عملك؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٤٧	٦١,٠٤	١	١,٣٠
٣- هل تعتقد أن الدورة مهمة لمديري/ مديرات المدارس	٢٨	٣٦,٣٦	١	١,٣٠	٤٨	٦٢,٣٤	-	-
٤- هل تعتقد أن موضوعات الدورة غطيت بشكل جيد؟	١٣	١٦,٨٨	١٦	٢٠,٧٨	١٧	٢٢,٠٨	٣١	٤٠,٢٦
٥- هل تجد لديك نية في الالتحاق بمثل هذه الدورة مستقبلا؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٤٨	٦٢,٣٤	-	-
٦- هل كان التحاق الدورة نابعا من قناعتك بأهميتها بالنسبة لك؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٤٧	٦١,٠٤	١	١,٣٠
التنفيـــذ								
٧- هل ترى أن مدة الدورة كافية؟	٤	٥,١٩	٢٥	٣٢,٤٧	١١	١٤,٢٩	٣٧	٤٨,٠٥
٨- هل كان توزيع أوقات الدورة مناسبا؟	١٧	٢٢,٠٨	١٢	١٥,٥٨	٣٨	٤٩,٣٥	١٠	١٢,٩٩
٩- هل واظبت على حضور المدة المقررة للدورة؟	٢٤	٣١,١٧	٥	٦,٤٩	٤٧	٦١,٠٤	١	١,٣٠
١٠-هل لاحظت عدم مواظبة بعض المتدربين على الحضور؟	١٣	١٦,٨٨	١٦	٢٠,٧٨	٣	٣,٩٠	٤٥	٥٨,٤٤
التقويـــم								
١١-هل أثارت معلومات الدورة لديك اهتمامات خاصة؟	٢٥	٣٢,٤٧	٤	٥,١٩	٣٧	٤٨,٠٥	١١	١٤,٢٩
١٢- هل أعطيت فرصة لإبداء الرأي؟	٢٦	٣٣,٧٧	٣	٣,٩٠	٤١	٥٣,٢٥	٧	٩,٠٩
١٣- هل شاركت في المناقشة والحوار؟	٢٥	٣٢,٤٧	٤	٥,١٩	١٥	١٩,٤٨	٣٣	٤٢,٨٦
١٤- هل قدمت من تجاربك ما يتصل بالدورة	١٩	٢٤,٦٨	١٠	١٢,٩٩	١١	١٤,٢٩	٣٧	٤٨,٠٥
١٥- هل خرجت من الدورة بأفكار تربوية وإدارية جديدة يمكن تطبيقها في مدرستك؟	٢٧	٣٥,٠٦	٢	٢,٦٠	٣٨	٤٩,٣٥	١٠	١٢,٩٩

٢- البعد الثاني : تنفيذ الدورة

ويوضح جدول رقم ٤ تكرار إجابات مديري ومديرات المدارس عن البعد الثاني . حيث تراوح تكرار البند السابع «بنعم» «هل ترى أن مدة الدورة كافية؟» ٤ ، ١١ ، ونسب مئوية بين ١٩ , ٠٥٪ و ٢٩ , ١٤٪ . بينما تراوح تكرار الإجابة «بنعم» عن البند العاشر : «هل لاحظت عدم مواظبة بعض المتدربين على الحضور؟» ١٣ ، ٣ ، بنسب مئوية بين ٨٨ , ١٦٪ و ٩٠ , ٣٪ للمشاركين والمشاركات على التوالي . وفي المقابل ارتفع تكرار الإجابة بنعم عن البندين الثامن والتاسع : «هل كان توزيع أوقات الدورة مناسبا؟» ، «هل واظبت على حضور المدة المقررة للدورة؟» ليكون ١٧ ، ٢٤ بنسب مئوية بين ٠٨ , ٢٢٪ و ١٧ , ٣١ للمديرين ، و ٣٨ ، ٤٧ بنسب مئوية بين ٣٥ , ٤٩٪ و ٠٤ , ٦١٪ للمديرات .

٣- البعد الثالث : تقويم الدورة

أفادت النتائج الإحصائية أن تكرار الإجابة عن البند (١٤) : «هل قدمت من تجاربك ما يتصل بالدورة؟» ١٩ ، ١١ بنسب مئوية بين ٦٨ , ٢٤٪ و ٢٩ , ١٤٪ للمديرين والمديرات . وعلى البند (١٣) «هل شاركت في المناقشة والحوار؟» بتكرار ٢٥ ، ونسبة مئوية ٤٧ , ٣٢٪ للمديرين . وتكرار ١٥ ونسبة مئوية ٤٨ , ١٩٪ للمديرات . بينما تشابهت إجابات المشاركين من الفئتين عن البندين (١١ ، ١٥) ، «هل أثارت معلومات الدورة لديك اهتمامات خاصة؟» ، «هل خرجت من الدورة بأفكار تربوية وإدارية جديدة يمكن تطبيها في مدرستك؟» حيث تراوح تكرارهما «بنعم» ٢٥ ، ٢٧ بنسبة مئوية بين ٤٧ , ٣٢٪ و ٠٦ , ٣٥٪ للمديرين . وتكرار ٣٧ ، ٣٨ بنسب مئوية بين ٠٥ , ٤٨٪ و ٣٥ , ٤٩٪ للمديرات .

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول إن مديري المدارس المشاركين في دورة «مديري المدارس» والمعقودة بكلية التربية يدركون بأن الإعداد للدورة كان جيدا ، حيث عكست إجاباتهم عن بنود هذا المحور قناعتهم المطلقة بأهمية الدورة في حياتهم العملية وأن الالتحاق بها كان نابعا من حرصهم وحاجتهم لتجديد مهاراتهم وخبراتهم من أجل أن تنسجم مع متطلبات الحياة الإدارية التربوية المعاصرة . وبالرغم من الحماس الذي صورته إجاباتهم عن معظم بنود هذا الجانب إلا أنهم يعتقدون بأن موضوعات الدورة لم ترتق إلى الحد الذي يصل إلى مستوى الأهداف المحددة للدورة . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة موسى [١٢] ، ودراسة عقيلان [٢١] ، ودراسة الأحمد [١٤] .

وفي إطار تصورات مجتمع الدراسة عن تنفيذ الدورة فإن إجاباتهم تعكس جوانب سلبية فيما يتصل بمدة الدورة. حيث أكدت النتائج الإحصائية للتكرارات أن مدة الدورة قصيرة إلى درجة أن هناك جوانب لم تتطرق إليها الهيئة التدريسية ربما تكون على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لهم. وهذه النتيجة تتفق مع إجابتهم على البند الرابع. إضافة إلى ذلك، فإن إجابات المديرين على البند الثامن «زمن الدروة» لم تكن إيجابية، إلا أن إدراكات المديرات كانت عكس ذلك الاعتقاد. وتجدر الإشارة إلى أن النتائج تشير بصورة عامة أن تنفيذ الدورة كان منضبطا ومرتبا وهذا ما تؤيده إجاباتهم على البند التاسع. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ربابعة [١٥]، دراسة الشيخ [١٧]، ودراسة الأحمد [٢٤].

وفيما يتصل بتقويم الدارسين للدورة فقد أوضحت النتائج أن تصورات المديرين كانت إيجابية على معظم بنود هذا المحور. حيث إن المحاضرين يمتلكون مهارة طيبة في إتاحة الفرصة لهم للحوار مما أدى إلى اكتسابهم آراء وأفكار حيوية تمس واقعهم الإداري التربوي. وتكاد هذه الرؤية تنطبق على إدراكات المديرات إلا أنها بدرجة أقل كما توضحه إجاباتهن على بنود هذا المحور. وقد يكون لافتا للنظر إجابات كلا الفئتين على البند (١٤) والتي كان تكراره «بنعم» ضعيفا إلى حد كبير إلا أن الباحث يعتقد بأن تلك الإجابة منطقية في كون معظم المشاركين قد أدركوا أن ما يطبقونه في مدارسهم يختلف كثيرا عما لمسوه من المحاضرين من موضوعات حيوية وحديثة ربما تكون هي الأجدى في اتباعها أثناء ممارساتهم الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موسى [١٢]، ودراسة صالح [١٦]، ودراسة الشيخ [١٧]، ودراسة البداح والشهري [١٨]، ودراسة ملحم والصباغ [٢٠]. وتختلف مع نتائج دراسة الغامدي [١٣].

ثانيا: عرض وتفسير النتائج طبقا للسؤال الثاني

ونص السؤال هو «هل تختلف آراء مديري ومديرات المدارس تجاه أبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويشير جدول رقم ٥ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء المديرين والمديرات تجاه أبعاد الدراسة. فوصلت المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) للأبعاد الثلاثة

من وجهة نظر الفئتين على التوالي: الإعداد للدورة ١,١١ ، ١١,١٦ ، وقيمة (ت = ١,٥٠ غير دالة)، وتنفيذ الدورة ٦ ، ٦,٠٦ ، وقيمة (ت ١,٨١ غير دالة)، وتقويم الدورة (٩,٢١ ، ٧,٩٥) وقيمة (ت ١,٨٧ غير دالة) بينما كان متوسط مجموع الآراء عن الأبعاد الثلاثة ٢٦,٣١ ، ٢٥,١٩ وقيمة (ت ١,١٢ غير دالة). وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول إن تصورات المشاركين في الدورة من المديرين والمديرات تكاد تكون متشابهة. فمجتمع الدراسة من الفئتين يدركون أهمية الدورة وأن الإعداد لها قد حقق الأهداف المرسومة وأن التحاقهم بها كان نابعا من الرغبة الأكيدة في تطلعهم لإدارة مدارسهم وفق الأطر الإدارية والتربوية الحديثة والمستجدات التي يرون في تطبيقها لممارساتهم الإدارية خير معين في تحقيق المدرسة الحديثة لأهدافها. ولعل التشابه في الرؤية تجاه أبعاد الدورة من قبل المشاركين فيها ربما يكون في التشابه في الخلفية الثقافية والعلمية التي يمتلكونها وللخصائص الشخصية المتقاربة بينهم من حيث المؤهل الدراسي، والخبرة، والعمر، وحجم المدرسة وموقعها. وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع النتائج الواردة في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٥. نتائج اختبار (ت) لإيجاد الفروق في تصورات المديرين والمديرات تجاه أبعاد الدراسة عند مستوى ٠,٠٥.

	مديرون			مديرات			الدلالة الإحصائية
			الانحراف المعياري			الانحراف المعياري	
الأبعاد	ن	المتوسط		ن	المتوسط		قيمة ت ، ٠,٠٦
الإعداد	٢٩	١١,١	٠,٧٧	٤٨	١١,١٦	٠,٦٣	١,٥٠ غير دالة
التنفيذ	٢٩	٦	٠,٧٥	٤٨	٦,٠٦	٠,٥٦	١,٨١ غير دالة
التقويم	٢٩	٩,٢١	٠,٩٤	٤٨	٧,٩٥	١,٢٩	١,٨٧ غير دالة
مجموع الأبعاد	٢٩	٢٦,٣١	١,٤٩	٤٨	٢٥,١٩	١,٥٨	١,١٢ غير دالة

ثالثا: عرض وتفسير النتائج طبقا للسؤال الثالث

ونص السؤال الثالث هو «هل يوجد ارتباط بين المتغيرات الديمغرافية لمجتمع الدراسة (المؤهل الدراسي، والخبرة، والعمر، وحجم المدرسة، وموقعها) وأبعاد دورة مديري المدارس المقدمة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل الارتباط للتعرف على درجة الارتباط بين كل متغير وأبعاد الدراسة . ويشير جدول رقم ٦ إلى درجات الارتباط بين كل متغير وأبعاد الدورة . وتوضح نتائج التحليل وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين محور الإعداد للدورة ومتغيرات : حجم المدرسة ، ر = ٦٤ , ٠ ، وموقع المدرسة ، ر = ٢٥ , ٠ ، والخبرة ، ر = ٢١ , ٠ .

كما توضح النتائج الإحصائية وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين محور تنفيذ الدورة ومتغيرات : الخبرة ، = ٨٤ , ٠ ، وموقع المدرسة ، ر = ٧٦ , ٠ ، والمستوى الدراسي ، ر = ٧١ , ٠ ، والعمر ، ر = ٣٩ , ٠ ، وحجم المدرسة ، ر = ٢١ , ٠ ، إضافة إلى ذلك تشير نتائج التحليل إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيا بين محور التقويم ومتغيرات : حجم المدرسة ، ر = ٣٣ , ٠ ، والخبرة ، ر = ٢٥ , ٠ ، وموقع المدرسة ، ر = ٢٤ , ٠ ، والعمر ، ر = ٢٤ , ٠ والمستوى الدراسي ، ر = ٢٢ , ٠ . وعند حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الديمغرافية ومجموع أبعاد الدراسة يتضح وجود ارتباط دال إحصائيا بين المتغيرات ومجموع الأبعاد الثلاثة عند (ت) تتراوح بين ر = ٧٨ , ٠ و ر = ٢١ , ٠ .

جدول رقم ٦ . معاملات الارتباط بين المتغيرات الديمغرافية للدراسة وأبعاد الدراسة (ت = ٧٧).

الأبعاد	المستوى الدراسي	الخبرة	العمر	حجم المدرسة	موقع المدرسة
الإعداد	١٩ , ٠	٢١ , ٠*	١٦ , ٠	٦٤ , ٠**	٢٥ , ٠*
التنفيذ	٧١ , ٠**	٨٤ , ٠**	٣٩ , ٠**	٢١ , ٠*	٧٦ , ٠**
التقويم	٢٢ , ٠*	٢٥ , ٠*	٢٤ , ٠*	٣٣ , ٠**	٢٤ , ٠*
مجموع الأبعاد	٢١ , ٠*	٣٣ , ٠**	٢٢ , ٠**	٧٨ , ٠**	٢٨ , ٠**

* ٠٥ , ٠ ** ٠١ , ٠

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن الخصائص الشخصية لمجتمع الدراسة متمثلة في المستوى الدراسي ، والخبرة ، والعمر ، وحجم المدرسة ، وموقع المدرسة ترتبط إيجابيا وبدرجات متفاوتة في إدراك المشاركين لأبعاد الدورة . ربما يعزى ذلك إلى كونهم يدركون أهمية الدروة وتناولها موضوعات وجوانب إدارية وتربوية وطلابية ذات علاقة مباشرة

بممارساتهم اليومية في المدرسة فضلا عن حماسهم إلى اكتساب مهارات وخبرات جديدة تساير التطورات المتلاحقة في مجال الإدارة المدرسية. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج الواردة في جدول رقم ٤ إلى حد كبير في كون أبعاد الدورة قد حققت درجة من النجاح تعتبر جيدة.

هذا وقد طلب من المشاركين في الدورة الإجابة عن السؤال التالي: «هل لديك مقترحات وآراء لتطوير مثل هذه الدورة مستقبلا؟ اذكرها.» وبمراجعة آراء ومقترحات المشاركين نستخلص مايلي:

١ - رغبة المشاركين في أن يكون زمن الدورة أكثر من أسبوعين.

٢ - الإعلان عن الدورة قبل انعقادها بوقت كاف مع تحديد أهدافها وموضوعاتها مسبقا.

٣- أن تتناول الدورة موضوعات تركز على الجانب التطبيقي بشكل أكبر.

٤- أن تتناول الموضوعات جوانب وقضايا واقعية نابعة من العمل المدرسي.

٥- إتاحة الفرصة للنقاش والحوار بدلا من الاهتمام بالإلقاء.

٦- أن يكون هناك تقويم شامل في نهاية كل محاضرة.

٧- إعطاء المتدرب الفرصة لعرض ما يصادفه من مشكلات يومية والتعاون لوضع الحلول المناسبة لها.

٨- بلورة توصيات ومقترحات شاملة ترفع إلى وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات.

ملخص النتائج

يمكن إيجاز أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فيما يلي:

١ - يرى المشاركون في الدورة أن محاورها من حيث الإعداد والتنفيذ والتقويم كانت إيجابية بشكل عام.

٢- كشفت النتائج الحاجة الملحة إلى إقامة مثل هذه الدورات لارتباطها الوثيق بالممارسات اليومية للمديرين والمديرات في مدارسهم.

٣- يرى المشاركون في الدورة أن الزمن المخصص لها لم يكن كافيا بحيث يتيح

للمحاضرين عرض موضوعاتها بشكل أكثر شمولية.

٤- أوضحت النتائج الاختلاف الواضح بين خبرات المتدربين السابقة، وما قدمته لهم الدورة من معلومات ومهارات جديدة تستحق التطبيق في مدارسهم.

٥- أكدت النتائج قدرة الهيئة التدريسية في فهم حاجات المتدربين مما أدى إلى خلق جو تعليمي مفعم بالحوار وتبادل الرأي حول القضايا المختلفة ذات الصلة بمحتويات الموضوعات المقدمة لهم.

٦- بينت النتائج تشابها كبيرا في رؤية المديرين والمديرات تجاه أبعاد الدورة.

٧- أكدت النتائج أن متغيرات الدراسة (الخصائص الشخصية للمتدربين) مرتبطة إيجابيا بالمحاور الرئيسية للدورة.

٨- أكدت النتائج أن متغير حجم المدرسة من أكبر العوامل ارتباطا في رؤية مجتمع الدراسة لأبعاد الدورة الثلاثة مما يشير إلى أن المدرسة التي تضم طلابا يصل عددهم إلى أكثر من ٤٠٠ طالب يحتاج مديرها إلى كثير من المفاهيم للتعامل مع الطلاب والهيئة التدريسية والأعمال الإدارية وأولياء الأمور مختلفي الثقافة والمهن فضلا عن الأنشطة غير الصفية التي يقتضيها العمل المدرسي.

توصيات الدراسة

أثارت الدراسة الحالية ثلاثة تساؤلات وتم الإجابة عنها من خلال استخدام أساليب إحصائية مناسبة في ضوء إجابة مجتمع الدراسة عن فقرات المحاور الرئيسية للاستبانة. ويتضح من التحليل الإحصائي أن هناك جوانب إيجابية وأخرى سلبية فيما يتصل برؤية المشاركين في دورة مديري المدارس المعقودة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل. فالجوانب الإيجابية تكمن في كون الدورة قد تناولت موضوعات حيوية ذات صلة بالعمل الإداري التربوي في مدارسنا. ولذلك ينبغي دعم هذا الجانب من قبل الجهات المعنية بإقامة هذه الدورات وتوخي الدقة والحرص في التعرف على مجمع المهارات والخبرات الفعلية للمشاركين في الدورات مستقبلاً. وباستخدام الوسائل الممكنة لجمع البيانات الضرورية والتي في ضوئها يمكن تحديد محاور وموضوعات الدورات اللاحقة. إضافة لذلك فقد كسفت النتائج أن القائمين على هذه الدورة يمتلكون كفايات جيدة فيما يتصل بالمادة العلمية

والعلاقات الحسنة مما جعل المناخ التعليمي يتسم بالإيجابية وحسن الحوار . وعليه ينبغي دعم هذا الجانب الهام من خلال التأكيد على أن تطوير الإدارة المدرسية يقوم على أساس تضافر الجهود بين الأفراد العاملين في المدارس من المديرين وبين أولئك الأفراد الذين يملكون المعرفة والمهارة الحديثة والمتطورة في مؤسسات التعليم العالي من أعضاء الهيئة التدريسية .

ومن جهة أخرى فقد أوضحت نتائج الدراسة أن مدة الدورة كانت غير كافية كما صورتها إجابات المشاركين . وفي هذا الصدد ينبغي الحرص في اختيار الموضوعات المناسبة التي تدعو الحاجة لها وإشباعها شرحا ومناقشة مع مراعاة الوقت الذي تتطلبه تغطيتها ومن ثم تحديد الفترة الزمنية المناسبة ، ومراعاة ذلك عند التخطيط للدورة . كما أشارت النتائج إلى أن المشاركين في الدورة لم يسهموا في الدورة بالشيء الكثير فيما يتصل بتجاربهم الذاتية وربما يعزى ذلك إلى كون الدورة يغلب عليها الطابع النظري .

وفي هذا الصدد يمكن أن تثير الدورات المستقبلية حماس المشاركين للإسهام بتجاربهم من خلال الإعداد الجيد والمسبق وتحديد فترات معينة تخصص للجوانب التطبيقية . ويمكن تحقيق ذلك من خلال زيارات ميدانية للمدارس أو مشاهدة أفلام علمية يطلب بعدها من المشاركين إبداء الرأي حولها . وهذه الوسيلة قد تحقق هدفين ، الأول إثارة حماس المشاركين لإلقاء الضوء على جوانب متعددة من واقع عملهم المدرسي ، والثاني تركيز جزء من فعاليات الدورة على الجوانب التطبيقية بدلا من التركيز على الجوانب النظرية .

وكشفت الدراسة عن اختلافات في آراء المشاركين فيما يتصل ببعض العوامل الشخصية وأثرها في تصوراتهم عن أبعاد الدورة . ولذلك يجب التنبه إلى أثر تلك العوامل عند التخطيط للدورات ومراعاتها بعناية فائقة وخاصة تلك الخصائص المرتبطة بالمديرات .

وأخيرا يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات من خلال استقصاء جوانب أخرى لم تتطرق لها هذه الدراسة .

والله من وراء القصد .

المراجــع

[١] الهندي، وحيد أحمد. «واقع التدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية.» *الإدارة العامة*، ٧٩ (١٩٩٥م)، ٥٢٥-٥٤٥.

[٢] المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم. «أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية.» *المجلة العربية للتربية*، تونس، ٦ (١٤١٧هـ)، ٩٩-١٢٩.

[٣] Glueck, William. F. *Personnel: A Diagnostic Approach.* Dallas: B. P. Inc., 1978.

[٤] ضرار، قاسم. «تنمية الرغبة في التعليم الذاتي والتطوير الإداري.» *الإدارة العامة*، ٣٣ (١٩٨٢م)، ١٢٥-١٤٦.

[٥] المفتي، كمال جعفر. «فعالية البرامج التدريبية بين القياس والتقويم.» *الإدارة العامة*، ٣٣ (١٩٨٢م)، ١٠٧-١٢٤.

[٦] رزق، خالد حسن. «تقييم التدريب.» الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٩٨٠م.

[٧] Middlemist, R. et al. *Personnel Management: Jobs, People, and Logic.* Englewood Cliffs., N. J.: Prentice-Hall, 1983.

[٨] داود، غسان قاسم. «تقييم البرامج التدريبية على مستوى المنشآت الصناعية.» *مجلة التعاون الصناعي في الخليج العربي*، الدوحة، قطر، ٨ (١٩٨٤م)، ٩-١٧.

[٩] Shafritz, J. et al. *Personnel Management in Government.* 2d ed. New York: Marcel Dekker, 1981.

[١٠] French, Wendell. *The Personnel Management Process.* Boston: Houghton, Mifflin, 1982.

[١١] *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، ١٣٩٤هـ.

[١٢] موسى، عبدالحكيم. «تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام.» *مجلة جامعة أم القرى*، ٩ (١٤١٦هـ)، ١٣٥-١٧٩.

[١٣] الغامدي، سعيد أحمد. «تقويم منهج تدريب الدارسين في دورة مديري المدارس فوق الابتدائية في مركز الدورات التدريبية بجامعة أم القرى.» مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٤٠٢هـ.

[١٤] الأحمد، عبدالرحمن أحمد. «دراسة آراء مدرسي ومدرسات الاجتماعيات بالبرنامج التدريبي في الصعوبات التي تواجههم عند استخدام كتب الاجتماعيات المطورة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت.» *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز*، العلوم التربوية (١) (١٩٨٨م)، ٣٩-٩١.

[١٥] ربابعة، محمد. «تقييم معلمي ومعلمات المحافظات الجنوبية من الأردن لبرامج تدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة.» *مجلة أبحاث اليرموك*، الأردن، ٩، ع ٤ (١٩٩٣م)، ٣٩٥-٤٣٥.

[١٦] صالح، محمود عبدالله. «مفهوم مديري البرامج التدريبية لفعالية التدريس.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م ٢، *العلوم التربوية* (١)، (١٩٩٠م)، ١-١٦.

[١٧] الشيخ، عبدالله محمد. «دراسة تقويمية للدورة التدريبية لمنهج الرياضيات المطور والموحد للفصل الثالث الابتدائي بدولة الكويت.» *المجلة التربوية*، الكويت، ٦، ع٢٢ (١٩٩٠م)، ٢٢٧-٢٦٣.
[١٨] البداح، إبراهيم، وعجلان الشهري. «أهم العوامل المؤثرة في اختيار الدارس لبرامج الإدارة المكتبية الإعدادية بمعهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية.» *الإدارة العامة*، ٤، ع ٣٤ (١٩٩٥م)، ٥٨٧-٦٢٢.
[١٩] الفضيلي، فضل صباح. «مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية.» *الإدارة العامة*، ٤، ع ٣٤، (١٩٩٥م)، ٦٣٧-٦٧٢.
[٢٠] ملحم، محمد سامي، ومياز الصباغ. «برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٣، *العلوم التربوية* (٢) (١٩٩١م)، ٦٠٩-٦٦٨.
[٢١] عقيلان، محمد مرسي. «التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية* (١) (١٩٩٠م)، ٢٩٣-٣١٦.
[٢٢] معاجيني، أسامة. «أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن.» *رسالة الخليج العربي*، ٥٨، (١٩٩٦م)، ٥٧-٩٤.
[٢٣] الدباسي، صالح مبارك. «التدريب ونظريات الاتصال.» *رسالة الخليج العربي*، ٣٩ (١٩٩١م)، ٢٧-٥١.
[٢٤] العسكر، هلال محمد. «تقييم برامج الأعمال المكتبية التدريبية - برامج التعليم التجاري.» دراسة مقارنة، خلاصة رسالة دكتوراه، جامعة ميسوري، كولومبيا، الولايات المتحدة، *الإدارة العامة*، ٧٢ (١٩٨٧م)، ٧٣-٩٢.

The Views of School Principals toward the Training Program

Abdulrahman I. Al-Mahboob

Associate Professor, School of Education, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to understand the opinions of the school principals, males and females, toward the training program at the College of Education, King Faisal University. The population of the study included all of the 77 participant principals enrolled in the program. The researcher designed a questionnaire for the purpose of collecting the data by using proper statistical procedures. The dimensions studied were: preparation, implementation and evaluation of the training program. The findings indicated that the principals' opinions toward those dimensions were positive although the perception of the male principals was more positive. Also, statistical analysis revealed significant correlations between the demographic variables and the study dimensions. The researcher suggested that the time of the training program should be expanded and that more emphasis should be put on the practical aspects.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١-٧٢ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

اتجاهات طلبة وطالبات التربية الفنية والتاريخ نحو المتاحف والعاملين بها

محمد عبد المجيد فضل

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدف هذا البحث هو التعرف على اتجاهات طلبة وطالبات الجامعة نحو المتاحف، ونحو العاملين بها، وقد اختار الباحث طلاب التربية الفنية والتاريخ كعينة لهذه الدراسة لوجود صلة وثيقة بين مجال دراساتهم والمتاحف. وقد تكون مجتمع الدراسة من مائتي(٢٠٠) طالب وطالبة: ٥٠ طالبة تاريخ و٥٠ طالب تاريخ؛ و٥٠ طالبة تربية فنية و٥٠ طالب تربية فنية، من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض. وقد استخدم الباحث اختبار Mann Whitney المعروف باسم اختبار U - test إضافة إلى النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية، وذلك بغرض حساب الفروق ولمقارنة عينتي البحث، ومجالي تخصصهما. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - هناك اتفاق بين أفراد العينة بأن للمتاحف دور رئيس تؤديه للمجتمع.

٢ - هناك اتفاق بين أفراد العينة بأن العاملين في المتاحف يؤدون عملا مفيدا للمجتمع.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات التربية الفنية، وطلاب وطالبات التاريخ من حيث تحديد اتجاهاتهم نحو المتاحف والعاملين بها.

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات المفحوصة توضح أن من درس مقررا عن المتاحف يكون لديه اتجاه إيجابي نحوها.

واختتم البحث بعدة توصيات أهمها ضرورة الاهتمام بالمتاحف، وحث المسؤولين بمؤسساتنا التربوية لطلابهم على التعرف على محتويات المتاحف والاستفادة منها فنيا وتربويا وتثقيفيا.

مقدمـــة

لم تعد المتاحف مؤسسات تعنى بجمع الآثار والمحافظة عليها «من الموجة الحضارية التالية third wave civilization التي تجرف معها قيما خالدة» كما يقول تويسلاف سولا [١، ص ١٠٢] بل أصبحت لها أنشطة تعليمية وتثقيفية وترفيهية تخاطب جميع أفراد المجتمع وقطاعاته. ومما لا شك فيه أن التلاميذ والطلاب هم أكثر شرائح المجتمع حاجة لما تقدمه المتاحف، وذلك لأنها تعرفهم بتاريخهم وتراثهم وحضارتهم التي ينبغي أن تكون أساسا ومحورا لكل تعليمهم. ورغم هذه الأهمية فقد ظلت المتاحف في كثير من بيئاتنا العربية والإسلامية بمعزل عن المؤسسات التربوية ولا يؤمها إلا نفر قليل. وفي المقابل فإن أعدادا كبيرة من الناس في البيئات الأخرى يسهمون في البرامج التي تعدها المتاحف للترفيه والتثقيف فيزورونها للاستفادة الشخصية؛ أما المدارس والكليات فإنها تستفيد من خدمات المتاحف وتستغلها. فالمتاحف تسهم في تقديم كل أدبيات الفن والمعلومات المتصلة به بتقديم بحوثها وإصداراتها أو مطبوعاتها. وقد كانت التربية ولا تزال هي المبرر الرئيس الذي استخدمه مؤسسو المتاحف في بحثهم عن تأييد المؤسسات الخاصة والعامة» [٢، ص ١٠].

وأصبحت التربية بمعناها العام والخاص هدفا رئيسا من أهداف المتاحف المعاصرة. فقد ارتبطت المتاحف الحديثة والمعاصرة بالمدارس وبمقرراتها الدراسية، وأصبحت تخاطب الأجيال في رياض الأطفال، والتلاميذ الصغار في المرحلة الابتدائية، والتلاميذ الأكبر سنا في المراحل المتوسطة والثانوية، ثم طلاب الجامعات. ولم يقتصر تناغم المواد التي تقدمها المتاحف مع المواد المدرسية على مقررات بعينها بل شمل كل المناهج المدرسية وكل المقررات الدراسية. وطبيعيا أن يكون لبعض المواد الدراسية نصيب أوفر وعلاقات أقوى مع المتاحف: من هذه المواد مادة التربية الفنية، ومادة التاريخ وقبلهما مادة الآثار. وبما أن هذه الأخيرة مرتبطة ارتباطا مباشرا بالمتاحف، والطالب الجامعي المختص في الآثار مرغم على دراسة المتاحف، ولا خيار له في ذلك، فلم تشمل هذه الدراسة طلاب الآثار بل اقتصرت على طلاب وطالبات التربية الفنية والتاريخ لوجود علاقة حميمة بين تخصصهما. وفي الوقت نفسه لديهم الخيار في دراسة مواد المتاحف.[١]

---

١ يقدم قسم التربية الفنية - بكلية التربية، جامعة الملك سعود مقررا اسمه «معارض التربية الفنية» منذ عام ١٩٨٥م، ويقدم للطلبة والطالبات، ويتكون من ساعتين. وقد وضع مفرداته ودرسه للطلبة والطالبات كاتب هذا البحث طوال هذه المدة منذ ذلك التاريخ وحتى اليوم. وقد استدعى موضوع =

وقد ازداد اهتمام العاملين في مجال التربية الفنية بالمتاحف، وأصبحت تخصصا من تخصصات دارسي التربية الفنية. واهتمت الجمعيات والروابط التربوية والفنية العالمية والإقليمية بالمتاحف وأفردت لها إصدارات خاصة، وأفسحت لها المجال في مؤتمراتها ولقاءاتها الدورية. ومن هذه الجمعيات الجمعية العالمية للتربية عن طريق الفن International Society for Education through Art (الانسيا INSEA) التي تعمل بالتعاون مع اليونسكو (UNESCO)، والرابطة الوطنية للتربية الفنية (NAEA) National Art Education Association، والجمعية الأمريكية للتربية عن طريق الفن United States Society for Education through Art (USSEA)، وغيرها من الجمعيات والروابط الإقليمية في كثير من بلدان العالم.

ونتج عن أنشطة هذه الجمعيات المتمثلة في لقاءاتها واجتماعاتها وإصداراتها كم هائل من المعلومات الخاصة بالمتاحف والتربية المتحفية، كما تحددت طرق التربية المتحفية، وأعدت البرامج المناسبة للمدارس بمستوياتها المختلفة، وأعدت كذلك برامج لإعداد المعلمين الراغبين في التربية المتحفية، ويسرت وسائل البحث في هذا المجال، وطرائق تبادل المعلومات بين كل من لهم صلة أو اهتمام بهذا المجال.

ورغم كل هذه الأنشطة العالمية فإن الاهتمام بالتربية المتحفية في بيئاتنا العربية والإسلامية مازال في بداياته الأولى بل أن عددا كبيرا من خريجينا يتخرجون من الجامعات، وقد ينالون درجات فوق الجامعية دون أن يكون الواحد منهم قد زار متحفا واحدا طوال حياته رغم توافرها واهتمام الدول بها. وواضح أن المتاحف لا يمكن أن تؤدى دورها التربوي والتعليمي والتثقيفي بل والترفيهي كاملا دون أن تصبح جزءا من مناهجنا التربوية.

مشكلة الدراسة

تؤدي المتاحف دورا رئيسا في تعليم وتثقيف الناس عامة والنشء خاصة، ورغم هذا فإنها ظلت بعيدة عن المؤسسات التربوية، ومعزولة عن المجتمع في كثير من البيئات.

= المعارض المؤقتة والدائمة الحديث عن المتاحف وعن التربية المتحفية فأصبحت جزءا من دراسة طلاب القسم في الوقت الحالى بعد تطوير المقرر.

وقد أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه المتاحف وتجاه العاملين بها عند كثير من أفراد المجتمع - ومن بينهم الطلاب في المستويات المختلفة .

وتحاول هذه الدراسة معرفة هذه الاتجاهات ، وتحديد السبل الكفيلة بجعل هذه الاتجاهات إيجابية لا سلبية .

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ - التعرف على اتجاهات الطالبات والطلبة تجاه المتاحف عامة ، وتجاه العاملين بالمتاحف .

٢ - التعرف على ما تقدمه المتاحف من أنشطة تربوية وتثقيفية وترفيهية للمجتمع عامة ، وللطلاب خاصة .

٣ - تحديد ما يمكن عمله حتى تؤدى المتاحف دورها المنوط بها ، في المجال التربوي خاصة .

أهمية الدراسة

١ - يعرض البحث أهمية المتاحف ، ودورها التربوي الذي تؤديه حاليا والذي ينبغي أن تؤديه في مؤسساتنا التربوية حتى نعمق فهم النشء بإرثهم الحضاري والثقافي .

٢ - توضح الدراسة ضرورة أن تصبح المتاحف جزءا من مناهجنا التربوية ، وقد يتبين المسؤولون عن المناهج الدراسية هذا الموضوع ويسعون لاستحداث مادة التربية المتحفية لتحقيق الفوائد المرجوة من المتاحف .

٣ - قد تفيد هذه الدراسة كل معلمي التربية الفنية بالاستفادة من المتاحف ، وجعل تلاميذهم وطلابهم على معرفة بأدوار المتاحف التي هي مراكز تعليم وتثقيف واستلهام لأفكار فنية جديدة مبنية على أسس راسخة .

٤ - قد يسهم البحث في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المتاحف ، ونحو العاملين بها ، من جانب الطلاب والطالبات في الجامعات خاصة ، وفي سائر مراحل التعليم .

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع آراء مائتي (٢٠٠) طالب وطالبة من قسمي التربية الفنية والتاريخ بجامعة الملك سعود بالرياض خلال العام الدراسي ١٤١٧/ ١٤١٨هـ.

مصطلحات الدراسة

١ - المتحف Museum والتربية المتحفية

إن التعريف المعجمي للمتحف هو «موضع التحف الفنية أو الآثرية. (والجمع) متاحف... والتحفة (جمعها كلمة التحف الواردة في النص السابق)[٢] (هي) الطرفة، ويقال لما له قيمة فنية أو أثرية: تحفة» [٣، ص ١٨٢]. ويقابل كلمة متحف باللغة الإنجليزية كلمة museum وتعني «مؤسسة مخصصة للتدبير والعناية والدراسة والعرض للأشياء ذات القيم الخالدة... وأيضا... المكان الذي تعرض فيه الأشياء» [٤، ص ٧٥٢]. وقد نشأ من كلمة متحف الإنجليزية museum كلمة museology وهو علم المتاحف فكلمة ology تعنى علم the science of. ويدرس علم المتاحف هذا تاريخ المتاحف وفلسفتها، وطرق إنشائها، وتطورها، وسياساتها وأهدافها، ودورها التربوي والسياسي والاجتماعي، كما يشمل علم المتاحف في معناه الأشمل الزوار والعلماء ومحبي الفن والأطفال، ومسؤولية المتاحف ومستقبلها [٥، ص ١].

ولتزايد اهتمام المتاحف بالجانب التربوي ظهرت التربية المتحفية. ولم يعد هدف المتاحف قاصرا على عرض أشياء لمجرد مشاهدتها أو لمجرد تزجية الوقت... بل أصبح من أهدافها التعليم والتوجيه والترفيه عن الناس، إضافة إلى توضيح كل جوانب الإنجازات الصناعية السابقة، للطلاب والفنيين أو الحرفيين وذلك بغرض تقليدهم وتطويرها [٢، ص ص ٦ - ٧].

فالتربية المتحفية تعني عمليات التعليم والتعلم التي تتم في المتاحف وباستخدام عناصر العرض المتوافرة فيها.

---

٢ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

٢ - المعرض Exhibition

تتناول القواميس العربية كلمة المعرض من أصلها الثلاثي عَرَض. . . عرضا وعُرُوضا: ظهر وأشرف، يقال عَرَض له أمر، وعرض له عارضٌ. . . وعَرَضَ الكتاب: قرأه عن ظهر قلب. وعرض المتاع للبيع أظهره لذوي الرغبة ليشتروه. . . والعَرْضُ المتاع وكل شيء سوى الدراهم والدنانير. . . والمعَرْض مكان عام تعرض فيه نماذج من المنتجات الفنية أو الزراعية أو الصناعية [٣، ص ص ٥٩٣ - ٥٩٥].

وكما هو معروف، فإن إضافة حرف الميم على كثير من الأفعال الثلاثية تؤدي إلى المكان الذي يحدث فيه ذلك الفعل؛ فإضافة حرف الميم إلى الفعل الثلاثي «لعب» تنتج «ملعب» الذي هو مكان اللعب، كما أن إضافته إلى «شرب» تنتج «مَشْرب» الذي هو مكان الشرب، وإلى «ورد» تنتج «مورد» مكان الورد. وهكذا مع سبح، وذبح، وسلخ، وعَرَض التي نحن بصددها.

وعلى هذا يكون لكلمة المعرض معنيان: المعنى الأول المواد المعروضة، والمعنى الثاني مكان العرض، والذى يطلق عليه غرفة العرض أو قاعة العرض أو صالة العرض.

ومما يتصل بهذا الأصل العارض و العارضة: فالعارض ما اعترض في الأفق فَسَدَّهُ من جراد أو نحل. . . والسحاب المطل، وفي التنزيل العزيز: ﴿قالوا هذا عارض ممطرنا﴾ (سورة الأحقاف، الآية ٢٤). والعارض صفحة الخد. . . وصفحة العنق، والآفة تعرض في الشيء، والحائل والمانع [٣، ص ٥٩٤].

ولا يوجد في القواميس العربية ما يشير إلى أن صاحب المعرض أو فاعله يمكن أن يُسمى عارضا، رغم جوازه من ناحية الوزن. وقد أجاز مجمع اللغة العربية بالقاهرة اللفظ السابق بصيغة التأنيث، فبعد أن أورد المرجع السابق العارضة هي صفحة الخد، والثنية من الأسنان ذكر أن الإجازة العارضة هي التي يُمنحها الموظف لعارض طرأ له، يقول (وعارضة الأزياء) فتاة حسناء ترتدي نماذج الأزياء الجديدة لتعرضها على أعين المشترين في حفل، [٣، ص ٥٩٤]. وسوف لا يستخدم الباحث لفظ العارض ولا العارضة في هذا البحث تحاشيا للبس أو الركاكة، وسوف يستخدم المعرض فقط بمعانيه المذكورة هنا.

٣ - معارض اللمس Touch exhibitions

أصبحت المتاحف تخاطب كل قطاعات المجتمع . وشملت مخاطبتها الفئات المحرومة ثقافيا ، والمعاقين بكل أنواعهم ، سواء أكانت إعاقاتهم جسدية أم كانت عقلية ومعروف أنه . . . « قبل السنة العالمية التي حددتها الأمم المتحدة للمعاقين وهي عام ١٩٨١م (United Nations International Year of the Disabled, 1981) كان هناك قطاع كبير من الجمهور محروما من حضور المعارض» [٦ ، ص ٢٤١] .

فمما ابتدعته المتاحف مواصلتها للمعاقين بإيجاد صناديق عرض زجاجية لها فتحات تسمح بدخول الأيدي ، وهي مخصصة للمعاقين بصريا حيث يدخل الواحد منهم يده لداخل الصندوق ويتحسس الشيء المعروض ويتعرف عليه . وقد أعدت المتاحف لمعارض اللمس عدتها ، فحددت أنواع المعروضات التي يمكن التعرف عليها عن طريق اللمس . ويمكن أن يدرك الأكفاء ملامسها وأحجامها والغرض من إنتاجها . ومما أعدته المتاحف لمعارض اللمس التسجيلات الصوتية التي تشمل المعلومات الإضافية عن المعروضات والتي قد تصل إلى الكفيف بلغة برايل .[٣] كما أن هناك موظفون للمساعدات الخاصة ومغاسل ومناشف للأيدي وغير ذلك . وأصبحت معارض اللمس الآن معروفة في أغلب المتاحف وصالات العرض ، وصارت كلها تخصص معارض لمس للمعاقين .

الدراسات السابقة

درس الباحث عددا كبيرا من الأبحاث التي تناولت دور المتاحف عامة ، كما درس عددا من تلك التي تناولت الدور التربوي للمتاحف ، سواء أكانت متاحف شمولية أم كانت متاحف فن . وقد لاحظ الباحث توافر المادة في هذه المجالات باللغة الإنجليزية ، وندرتها بالعربية . ولعل ذلك يؤكد أن الدور التربوي للمتحف ما زال مجهولا لدى الكثيرين ، وأن اتجاهاتنا نحو المتاحف والعاملين بها في حاجة ماسة للاهتمام والدراسة والمعالجة المتأنية الفاحصة .

---

٣ لويس بريل Louis Braille عاش في الفترة من ١٨٠٩ و ١٨٥٢م وهو فرنسي الجنسية ، ورغم أنه كان كفيفا فقد كان معلما ، بل وابتدع طريقة خاصة في الكتابة للعميان .

ومن الدراسات التي كتبت باللغة العربية دراسة عياد موسى العوامي *مقدمة في علم المتاحف*، ولعلها تؤكد أيضا حداثة موضوع المتاحف في بيئاتنا. فعلى الرغم من أن دراسته التي نشرها في كتاب قد كانت قبل ثلاث عشرة سنة فقط، فقد أكد أنها الأولى من نوعها، وما أظنه إلا صادقا حيث قال: إنه لمما يسعدني أن أتقدم لقراء لغة الضاد بهذا الكتاب عن علم المتاحف، والذي يُعتبر أول محاولة فيما أعرف عن هذا الموضوع باللغة العربية» [٧، ص ٨].

تتبع العوامي المتاحف منذ نشأتها، وذكر دوافع جمع المعروضات من اقتصادية ودينية ونفعية. ثم تناول موضوع العينات المتحفية، والقيود التي تحددها وتشمل هذه القيود:

١ - المنطقة الجغرافية التي يتخصص فيها المتحف.
٢ - الموضوع كالتاريخ أو الفنون، أو العلوم أو غيرها.
٣ - الفترة الزمنية التي يهتم بها المتحف هل هي قديمة جدا أم حديثة أم معاصرة.
٤ - ملاءمة العينات المجموعة لسياسة المتحف.

ويعرض بعد ذلك طرق جمع العينات والتي تشمل الرحلات الميدانية، والشراء والتبرع أو الإهداء، والتبادل والاستعارة. ثم يناقش طرق تسجيل العينات، وترقيمها، وتدخينها وإعداد بطاقاتها التعريفية، وطرق تحضير العينات المختلفة وتخزينها. وينتقل لمناقشة المتحف والبحوث، ويوضح من البداية في هذا الموضوع أن المتحف الذي يريد أن يحقق الغرض من إنشائه كأداة تعليمية لا بد من أن يركز على البحوث الدائمة، سواء أكانت بحوثا تطبيقية، أم عامة، أم كانت متصلة ببرامج المتحف وعلاقته بالجمهور.

ويتناول العوامي موضوع العرض المتحفي وتطوره وأنواعه، وأهدافه وأسسه، ثم سلامة المتحف المتمثلة في حماية عيناته، وحماية العاملين به، وحماية المبنى والزوار. ثم إدارة المتحف المكونة من مدير ومن تربويين يقومون بالخدمات التعليمية من محاضرات وشروح للزوار والطلاب إضافة إلى فني الترقيم والصيانة والنظافة.

ويفرد الكاتب فصلا لمباني المتحف ويوضح أخطار تحويل المباني القديمة إلى متاحف، ثم يحدد مواصفات مبنى المتحف بحيث يؤدي دوره كاملا. ويُتبع هذا الفصل بفصل اختار له عنوان «المتحف والمجتمع،» وأوضح فيه أن المتاحف تخاطب كل أفراد المجتمع بغض النظر عن السن والجنس ومستوى التعليم، وأنها ليست للسياح كما هو مشهور عند كثير

من الناس. وينتقل بعد ذلك لفصل أسماه: «المتحف والمدرسة،» أوضح فيه أن الطلاب يجدون في المتاحف بيئة غير بيئة المدرسة، وتُقَدَّم لهم الحقائق بطريقة مباشرة لا كما هي عليه في الكتاب المدرسي. وعلى المتاحف أن تستعين بالمعلمين والعلماء المتقاعدين في المهام التربوية، وأن تعد نفسها لاستقبال التلاميذ بإعداد المرشدين المؤهلين الملمين بالأساليب التربوية.

ويفرد العوامي فصلا آخر لدور المتحف في المحافظة على مصادر الثروة الطبيعية، ويتبعه بفصل عن مشاكل المتحف يذكر فيه أن أهمها هو «عدم الاعتراف بدورها الحيوي وما يمكن أن تؤديه للمجتمع من خدمات. . . (ولهذا). . . نجد المسؤولين يضعونها دائما في آخر القائمة. . . عند تحديد الأولويات أو المواضيع ذات القيمة عند دراسة المشاريع واحتياجاتها من المخصصات المالية» [٧، ص ١٤٣]. ويضيف أن من المشكلات أيضا مشكلات التدريب، ومشكلات تحديد مواعيد الزيارة ومشكلات تحديد اللغة التي تستخدم في البطاقات التعريفية.

ويختم العوامي بحثه بمناقشة مستقبل المتاحف، ويحدد فيه ما ينبغي أن تصنعه المتاحف مستقبلا من أجل البشرية من تقديم خدمات تعليمية وتثقيفية بأرقى طريقة ممكنة حتى تكسب ثقة الناس وتقديرهم.

ومن الدراسات - المكتوبة باللغة العربية - أيضا دراسة مكونة من بحثين مطولين جُمعا في كتاب واحد. يقول المؤلف الرئيس الدكتور محمد عبد القادر في المقدمة: «وكان عدم توافر كتب اللغة العربية في هذا الموضوع حافزي الأول لتأليف كتابا بالعربية (هكذا في الأصل والأصل كتاب بالكسر)[٤]. . . ولتعدد موضوعات هذا الكتاب شاركت تلميذتي المجدة سمية حسن محمدً في إعداد العديد من الموضوعات المتعلقة بالمتاحف» [٨، ص ص ٣ - ٤].

وتناول الكاتبان نشأة المتاحف وأنواعها، والمجموعات التي تحتويها. ويناقش الكتاب المكون من بحثين المتاحف في العالم المعاصر، وطرق التسجيل، وما ينبغي أن تكون عليه عمارة المتحف، وطرق العرض، والاقتناء عبر العصور وأشهر المتاحف في

٤ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

البلاد العربية وأوروبا وأمريكا. كما تعرض الكتاب لمعارض اللمس التي تقيمها المتاحف اليوم للمعاقين وذلك بنقل تعليق من جريدة يومية كانت قد نشرت هذا الحدث، وتعرض أيضا لأهمية المتحف في نشر التعليم بأسلوب الرؤية. فهذا الأسلوب ينقل للمشاهدين حقائق أكثر وفي وقت أقل، وبأسلوب بسيط وأكثر أثرا من الكلام المنطوق أو المكتوب. كما أنه يعرض مجموعة من الحقائق في وقت واحد في موضوع متشعب. ويتيح المتحف فرص التعاون في عملية الدراسة، ويوفر تجارب ووثائق لا تتوافر دائما إلا في المتاحف، ويتيح فرص التعلم التطبيقي للفنون المختلفة والحرف والصناعات إضافة إلى المعلومات المتنوعة.

أما الدراسة الثالثة فهي باللغة الإنجليزية وعنوانها: "Educating the Art Museum Educator" «تعليم معلم المتحف» أو «تعليم المعلم العامل بالمتحف»؛ وقد كتبتها آن الأمي Anne El-Omami بتكليف من الجمعية الوطنية للتربية الفنية (NAEA) ونشرت في الكتاب الذي أصدرته هذه الجمعية وهو *Museum Education : History, Theory and Practice* وهو مجموعة أبحاث متخصصة. بدأت الباحثة بتأكيد مسؤوليات متاحف الفنون ودورها في جمع وحفظ وعرض الأعمال الفنية، ثم في تفسير ونقل القيم الحضارية والمعرفة الخاصة بحضارتنا وبالحضارات الأخرى. ويعد ترتيب الأعمال وتجاورها والتركيز على صالات معينة داخل المتحف عملا جماليا وتربويا [٢، ص ١٢٢]. وتتبعت تاريخ التربية المتحفية museum education وظهور التربويين العاملين في متاحف الفنون art museum educators وتوصيات رابطة مدراء المتاحف الفنية (آمد AAMD) Association of Art Museum Directors، إضافة إلى التوصيات التي نتجت من المؤتمرات واللقاءات التي نظمتها رابطة معلمي المتاحف الفنية (آمي AAME) Association of Art Museum Educators.

ومن النتائج التي توصلت إليها أن معلمي المتاحف الفنية ينبغي أن يتحلوا بالصفات التالية:

- الإلمام بنظريات التّعلُّم والكيفية التي يتعلم بها الجمهور.
- الإلمام بطرائق البحث والتقويم.
- معرفة طرق تبسيط المعلومات العلمية وجعلها محببة لدى الجمهور.
- المقدرة على استخلاص التغذية الراجعة عن البرامج.

- التمتع بمهارات بحثية عالية.
- الرغبة في تعلم المعلومات المتخصصة من أمناء المتاحف curators.
- معرفة الجمهور وطرق تعاملهم مع المعارض العامة والخاصة.
- العمل على تكامل برامج الخبرات الميدانية، والزيارات والمحاضرات في السياق التاريخي والبصري للمعرض.

وإضافة إلى ذلك، فقد تم التوصل إلى أن المعلم بالمتاحف الفنية يجب أن يكون حاصلا على درجة الماجستير أو ما يعادلها في واحد على الأقل من المجالات التالية: أ- علم الجمال، ب- النقد الفني، جـ- التربية الفنية وتاريخ الفن، هـ- العلوم الإنسانية، و- الفنون (الناحية العملية). إضافة إلى الإلمام بالمجالات التربوية التالية: أ- علم نفس النمو، ب- التطبيق المتحفي للنظرية التربوية، جـ- فلسفة التربية، د- البحث والتقويم، هـ- نظريات التعليم والتعلم.

أما بالنسبة لمهارات معلمي المتاحف الفنية فيجب أن تشمل أيضا: ١- مهارات التواصل الكتابية والخطابية، ٢- مهارات التفكير الإبداعي، ٣- المهارات الإدارية مع القدرة على التحليل والتقويم ووضع الخطة الزمنية (إدارة الوقت)، والتخطيط والتنظيم، والدعاية، والإشراف الجيد، والمغامرة أو الجرأة.

واختتمت الدكتورة بحثها بوضع برامج مفصلة لشهادة الماجستير في تخصص التربية المتحفية.

ومن الدراسات التي كتبت باللغة الإنجليزية أيضا دراسة ليزلي روجر Leslie Rodger واسمها «المتاحف في التربية: انتهاز فرص السوق» *Museums in Education : Seizing the Market Opportunities* ويبدأ هذا البحث بضرورة اقتناع القارئ بأن المتاحف عمل من الأعمال business وأنها معروضة في السوق وهي كغيرها مع الأعمال businesses تلاقي الضغوط من أجل تعليل بقائها. وتتصارع مع أعمال أخرى رأس مالها ثلاثون بليون جنيه استرليني (في اسكتلندا) وهذه (الأعمال) تشمل: مشاهدة المناظر العامة، وزيارة المواقع التاريخية والمنازل العظيمة، والقلاع، والحدائق، وصالات عرض الفنون، ومراكز الحرف، والمراكز الصناعية، والتراثية، والمنتزهات، وحدائق الحيوان، وأماكن حفظ وعرض أنواع الأسماك والطيور، إضافة إلى الأسواق والمهرجانات والعروض المسرحية،

والرياضية [٩ ، ص ص ٢٧ - ٣٧].

وتعريف التسويق عند رودجر هو أن يعرفَ زبائنك وأن تُعرّفهم بنفسك. أما فلسفة التسويق marketing philosophy في سياق المتاحف فهي:

١ - زيادة وعينا بالحاجات needs المتجددة لزبائننا في أسواق الفراغ leisure، والإمتاع، والتربية والتعليم.

٢ - الحرص على أن تكون متاحفنا قادرة على تقديم خبرات جديدة ومتميزة للزوار.

٣ - إقناع الناس بأن خبراتنا التي نقدمها هي من نوع خاص ومتفرد وتختلف عما يقدمه الآخرون.

ويضيف رودجر أن على كل العاملين بالمتحف أن يلتزموا بمفهوم التسويق ابتداء من مدير المتحف director وأمينه curator إلى المصمم الفني، والمشرف والبواب، وموظف الاستقبال، والهاتف، فالصوت المرح، والابتسامة المُرَحّبة والمرشد attendant الذي يساعد الزوار ويعاونهم كلهم جزء من عملية التسويق التي تتمثل في الانطباع الذي تتركه على الزبون الزائر والمشاعر التي يأخذها معه عند انصرافه. ويختتم بحثه بتوضيح مفصل لطريقة «تسويق» التربية المتحفية marketing museum education.

وهناك دراسة أخرى كتبت باللغة الإنجليزية أيضا من تأليف رودز أندرو Rhodes Andrew [١٠ ، ص ص ٢٠٣ - ٢٠٤] وقد قدمت هذه الدراسة المتاحف بوصفها بيئة تعليمية، وتحتوي هذه الدراسة على نموذج لطرائق تحليل وتخطيط برامج المتحف ويتضح ذلك من اسمها الذي هو: "The Museum as a Learning Environment: A Model for Analysis and Planning of Museum Programs".

ركز بحث أندرو Andrew على توضيح دور المعلم المتحفي وحدد مسؤولياته في تنظيم البرامج التربوية، والإشراف على إدارتها وتنفيذها، وفي تقديم معروضات المتحف للزوار ووصفها وشرحها وتفسيرها بطرق تلائم قطاعات الزوار المتنوعة. وحدد ما ينبغي أن يتصف به هذا المعلم أو المربي المتحفي من صفات ولم تذكر في البحث بالتفصيل الذي ذكرت بها «آن الأمي» في الدراسة التي سبق ذكرها، بل تعرض لها هذا البحث بصورة شمولية ولخصها في نقاط ثلاث أولها: أن يكون هذا المعلم المختص بالجوانب التربوية في المتحف واعيا بالأهداف الرئيسة التي يسعى لتحقيقها المتحف، وثانيها أن يكون هذا المعلم

متمتعا بالمهارات التربوية اللازمة والتي تمكنه من أداء دوره كاملا بالمتحف ؛ وثالثها أن يكون عالما بالجمهور الذي يؤم المتحف ، وملما بخصائص قطاعاته المختلفة ، وخاصة قطاع طلاب المدارس .

واختُتم بحث رودز أندرو بمقارنة بين المعلم الذي يُدَرّس في المدارس وبين المعلم الذي يعلم في المتحف ، وأوضح أوجه الشبه بين واجباتهما ؛ فعمل كل واحد منهما يقتضي أن يقوم الواحد منهما بوضع خطط تعليمية يقدم بها مادته . ولا بد أن يتحلى كل منهما بالمقدرات والكفايات التعليمية الضرورية التي تمكنه من أداء عمله التربوي المتضمن طرائق الشرح والتوضيح والتقديم السليم ، إضافة إلى معرفة جوانب التفاعل مع المتعلمين ، وإدراك ردود أفعالهم .

وآخر الدراسات التي يود الباحث عرضها هي دراسة الدكتور سر الختم عثمان علي التي سماها «معايير لاستخدام المتحف التربوي في تدريس التاريخ» . وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح المعايير اللازمة لاستخدام المتحف التربوي في تدريس التاريخ [١١ ، ص ١٢٨] . وقد عرف فيها المتحف التربوي بأنه مكان حفظ المجموعات المختلفة التي تمثل نشاط الإنسان عبر العصور وتعرض هذه المجموعات بغرض تعريف الجمهور عامة وطلاب المدارس خاصة بها . بوساطة الشرح والتعبير والوسائل التقنية من أفلام وتسجيلات وغيرها . واختار الباحث اسم «المربي الذي يعمل في المتحف» لما سميناه في بحثنا هذا «المعلم المتحفي» : رغبة في الإيجاز . وأوضح دوره في إيجاز شديد .

وقد عرض الباحث عددا من الدراسات والأبحاث بعد أن قسمها إلى خمسة مجالات شملت : (١) أهمية المتحف وأهدافه ، و (٢) محتويات المتحف ، و (٣) المربي الذي يعمل في المتحف ، و (٤) مدرس التاريخ ، و (٥) طرق استخدام المتحف في تدريس التاريخ . وعدد الأبحاث المتصلة بالمجال الأول ثلاثة وبالمجال الثاني بحثان ، وبالمجال الثالث ثلاثة أيضا ، وبالمجالين الرابع والخامس ثمانية أبحاث .

وانتقل الدكتور علي بعد ذلك إلى مناقشة الدراسات السابقة بصورة مجملة . فمن حيث الأهداف أوضح أن الدراسات السابقة قد أشارت إلى أن هدف المتحف التربوي هو إتاحة الفرصة للدراسين للحصول على المعرفة بطريقة استكشافية إضافة إلى إكسابهم اتجاهات محببة مثل الاعتزاز بأمجاد الوطن . ومن حيث المحتويات أوضحت الدراسات

أن المتحف التربوي يؤدي دوره من خلال المجموعات المتفرعة المصورة للنشاطات الإنسانية عبر العصور. أما دور التربوي في المتحف فقد أصبح هو تصميم البرامج التربوية للمدارس والتعاون مع المسؤولين في التعليم لجعل المتحف قادرا على خدمة التعليم، إضافة إلى دور المعلم المتحفي التقليدي وهو شرح المعروضات بالمتحف للزوار. وقد أوضحت الدراسات خصائص المعلم والخطوات التي ينبغي أن يتبعها في استخدام المتحف لخدمة التدريس. وأوضحت الدراسات أيضا أن هناك طرقا كثيرة لاستخدام المتحف في التدريس، وأهم هذه الطرق إتاحة الفرصة للتلاميذ ليتفحصوا محتويات المتحف حتى يتمكنوا من التوصل إلى معلومات واستنتاجات، وحقائق جديدة.

خلاصة الدراسات السابقة والتعليق عليها

شملت الدراسات السابقة التي تم اختيارها وعرضها بإيجاز ما يلي:

١ - تحتوى المتاحف على معروضات متنوعة أنتجها الإنسان في عصور مختلفة. وقد جُمعت هذه الأشياء لقيمها الفنية والجمالية والمادية والتاريخية.

٢ - لا يقتصر دور المتحف على الجمع والتبويب والتصنيف والحفظ فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل تقديم هذه المعروضات لكل قطاعات المجتمع.

٣ - اقتضى تقديم المعروضات لأفراد المجتمع - ومن بينهم الطلاب - أن تكون هناك برامج معدة لتسهل هذا التقديم وتبسيطه أو تقريبه من الأفهام. ونتج من ذلك وجود ما يسمى اليوم بالتربية المتحفية. كما نتج منه المعلم المتحفى.

٤ - للمعلم الذي يعمل بالمتحف دور رئيس في جعل زوار المتحف - وخاصة مجموعات الطلاب - يستكشفون الحقائق والمعلومات من المعروضات المتحفية، ويعتزون بإنجازات أسلافهم وبأمجادهم.

٥ - بما أن دور المعلم المتحفي دور شديد الأهمية فلا بد من أن يتم اختياره وإعداده بحرص شديد. فهناك مؤهلات أساسية لا بد من حصوله عليها، كما أن هناك مهارات ضرورية لا بد من توافرها فيه.

٦ - أصبحت متاحف اليوم مؤسسات تعليمية ترفيهية تربوية، ويستدعي ذلك ضرورة تحلي كل العاملين فيها بصفات تساعد على تحقيق أهداف المتاحف، وتجعل زيارتها

أمرا مشوقا لكل قطاعات المجتمع عامة، وللطلاب خاصة.

منهجية الدراسة

١ - عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من مائتي طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قسمي التربية الفنية والتاريخ بجامعة الملك سعود. وكان توزيعهم بالتساوي بين التخصصين، فقد وزعت الاستبانات على ٥٠ طالب و٥٠ طالبة بقسم التربية الفنية، وعلى ٥٠ طالب و ٥٠ طالبة بقسم التاريخ.

٢ - أداة الدراسة

اختار الباحث أن تقوم الدراسة على استبانة قام بتصميمها بحيث تفي بالغرض المنشود. وقد استفاد الباحث من الحاسوب في معرفة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور دور المتاحف. وقد تعمد الباحث أن يمازج بين الفقرات ويداخل بين الاسئلة الخاصة بالاتجاه نحو المتحف مع الأسئلة الخاصة بالعاملين بالمتاحف. كما تعمد أن تكون بعض الأسئلة في صيغة النفي، وقصد من كل ذلك التنويع الحصول على أعلى درجة ممكنة من انتباه المفحوص وتركيزه.

٣ - الاساليب الإحصائية

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدم التكرار والنسب المئوية وذلك بغرض تحليل إجابات المفحوصين من طلبة وطالبات عن كل سؤال في الاستبانة.
- حساب متوسطات الفقرات في كل سؤال من أسئلة الدراسة.
- معامل ثبات الفا كرنباخ.

تحليل النتائج

توضح الجداول التالية الإجابات الخاصة بموضوع الاتجاه نحو موظفي المتحف لدى

طلاب وطالبات التربية الفنية، وقد بني التحليل على ما يلى :

١ - التكرارات .

٢ - النسب المئوية .

٣ - المتوسط الحسابي للفقرات .

جدول رقم ١ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التربية الفنية عن عبارات محور الاتجاه نحو موظفي المتاحف.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١	لموظفي المتاحف دور ثقافي مهم .	التكرار	٣٢	٦٠	٤	٣	١	
		النسبة	٣٢,٠	٦٠,٠	٤,٠	٣,٠	١,٠	٤,١٩
٢	العمل بالمتحف عمل يقدره المجتمع .	التكرار	١٥	٣٧	٣٢	١٣	١	
		النسبة	١٥,٣	٣٧,٨	٣٢,٧	١٣,٣	١,٠	٣,٥٣
٣	لا يحتاج تلاميذ المدارس الابتدائية لمساعدة هيئة المتحف .	التكرار	١	١٠	١١	٣١	٤٧	
		النسبة	١,٠	١٠,٠	١١,٠	٣١,٠	٤٧,٠	٤,١٣
٤	يمكن لأي خريج جامعة أن يقوم بأعمال موظف المتحف .	التكرار	٣	١٤	٢١	٤٣	١٩	
		النسبة	٣,٠	١٤,٠	٢١,٠	٤٣,٠	١٩,٠	٣,٦١
٥	العمل بالمتحف شيء صعب وينبغي تقدير كل موظفي المتحف .	التكرار	١٦	٥٥	٢١	٥	١	
		النسبة	١٦,٣	٥٦,١	٢١,٤	٥,١	١,٠	٣,٨٢
٦	يتساوى مجهود موظف المتحف مع مجهود المعلم .	التكرار	١٢	٣٧	٢٢	٧		
		النسبة	١٢,١	٣٧,٤	٢١,٢	٢٢,٢	٧,١	٣,٢٥
٧	موظفو المتاحف لا يفيدون المجتمع .	التكرار	١	٦	١١	٥٦	٢٦	
		النسبة	١,٠	٦,٠	١١,٠	٥٦,٠	٢٦,٠	٤,٠٠
٨	العاملون بالمتاحف أناس مفيدون .	التكرار	٢٦	٥٨	١٠	٤	٠	
		النسبة	٢٦,٥	٥٩,٢	١٠,٢	٤,١	٠,٠	٤,٠٨
٩	العاملون بالمتاحف عالة على البلد .	التكرار	١	٣	٤	٢٦	٦٦	
		النسبة	١,٠	٣,٠	٤,٠	٢٦,٠	٦٦,٠	٤,٥٣
١٠	لا يؤدي موظفو المتاحف خدمة للمجتمع .	التكرار	٢	٦	١١	٤٤	٣٤	
		النسبة	٢,١	٦,٢	١١,٣	٤٥,٤	٣٥,١	٤,٠٥
١١	آفاق موظفي المتاحف ضيقة جدا .	التكرار	٤	١٥	٣٠	٣٣	١٧	
		النسبة	٤,٠	١٥,٢	٣٠,٣	٣٣,٣	١٧,٢	٣,٤٤

تابع جدول رقم ١.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١٢	لا يحتاج العمل بالمتحف إلى خلفية	التكرار	٠	١	٩	٥٤	٣٥	
	علمية.	النسبة	٠,٠	١,٠	٩,١	٥٤,٥	٣٥,٤	٤,٢٤
١٣	يتميز موظفو المتاحف بقدرات تتساوى	التكرار	١١	٢٨	٣٤	٢٤	٣	
	مع قدرات سائر الموظفين.	النسبة	١١,٠	٢٨,٠	٣٤,٠	٢٤,٠	٣,٠	٣,٢٠
١٤	يتحلى موظفو المتاحف بصفات تفوق	التكرار	٨	٢٦	٤٣	٢١	٢	
	صفات كل الموظفين الآخرين.	النسبة	٨,٠	٢٦,٠	٤٣,٠	٢١,٠	٢,٠	٣,١٧
١٥	يمكن أن يقوم المتحف بدوره كاملا	التكرار	٠	١٢	٤٣	٣٢	١٣	
	بثلاثة موظفين فقط.	النسبة	٠,٠	١٢,٠	٤٣,٠	٣٢,٠	١٣,٠	٣,٤٦
١٦	لا بد من توفير موظفين مؤهلين للعمل	التكرار	٤٠	٤٧	٤	٦	٠	
	بالمتاحف.	النسبة	٤١,٢	٤٨,٥	٤,١	٦,٢	٠,٠	٤,٢٥
١٧	يمكن أن يقوم أي شخص بالعمل	التكرار	١	٧	٨	٤٩	٣٥	
	بالمتحف دون سابق تدريب.	النسبة	١,٠	٧,٠	٨,٠	٤٩,٠	٣٥,٠	٤,١٠
١٨	يمكن تدريب أي شخص ليكون	التكرار	١	٢٢	٣٣	٣٥	٩	
	مرشدا بالمتحف خلال شهر واحد.	النسبة	١,٠	٢٢,٠	٣٣,٠	٣٥,٠	٩,٠	٣,٢٩
١٩	يحتاج تدريب المرشد بالمتحف لعدة	التكرار	١٠	٢٨	٣٣	٢٢	٦	
	أعوام.	النسبة	١٠,١	٢٨,٣	٣٣,٣	٢٢,٢	٦,١	٣,١٤
٢٠	يمكن أن يقوم أي خريج علوم بصيانة	التكرار	٠	١٣	٤٣	٢٥	١٨	
	المعروضات القديمة وتنظيفها.	النسبة	٠,٠	١٣,١	٤٣,٤	٢٥,٣	١٨,٢	٣,٤٨
٢١	يحتاج الترميم والتنظيف إلى تدريب	التكرار	٢٢	٣٦	٢٨	١٣	١	
	يستمر لسنوات.	النسبة	٢٢,٠	٣٦,٠	٢٨,٠	١٣,٠	١,٠	٣,٦٥
٢٢	موظفو الترميم هم في الأصل فنانون.	التكرار	٦	٤٨	٣٩	٦	١	
		النسبة	٦,٠	٤٨,٠	٣٩,٠	٦,٠	١,٠	٣,٥٢
٢٣	دور أمين المتحف لا يتعدى مدير	التكرار	٣	١٠	٣٢	٤٤	١١	
	أي مؤسسة أخرى.	النسبة	٣,٠	١٠,٠	٣٢,٠	٤٤,٠	١١,٠	٣,٥٠
٢٤	دور أمين المتحف أصعب وأخطر	التكرار	٢٥	٣٧	٣٠	٦	٠	
	من دور أي مدير آخر.	النسبة	٢٥,٥	٣٧,٨	٣٠,٦	٦,١	٠,٠	٣,٨٣

ونستنتج من جدول رقم ١ أن لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية اتجاهات إيجابية نحو العاملين بالمتاحف، وقد اتضح ذلك من إجاباتهم على الفقرات التي ورد

في الاستبانة بصيغة الإثبات، كما في الفقرة الأولى التي تقول: «لموظفي المتاحف دور ثقافي مهم»؛ كما تتضح أيضا من إجاباتهم على الفقرات المنفية مثل الفقرة السابقة والتي هي: «موظفو المتاحف لا يفيدون المجتمع.» والنسبة المئوية عالية وفي صالح الاتجاه الإيجابي كما يتضح من الجدول.

ويوضح جدول رقم ٢ التقارب الشديد بين اتجاهات طلاب وطالبات قسم التاريخ وطلاب وطالبات قسم التربية الفنية تجاه العاملين بالمتاحف.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التاريخ على عبارات محور الاتجاه نحو موظفي المتاحف.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	
١	لموظفي المتاحف دور ثقافي مهم.	التكرار	٣٠	٤٠	٩	١	٢	
		النسبة	٣٦,٦	٤٨,٨	١١,٠	١,٢	٢,٤	٤,١٦
٢	العمل بالمتحف عمل يقدره المجتمع.	التكرار	٢٣	٣٦	١٠	٧	٣	
		النسبة	٢٩,١	٤٥,٦	١٢,٧	٨,٩	٣,٨	٣,٨٧
٣	لا يحتاج تلاميذ المدارس الابتدائية لمساعدة هيئة المتحف.	التكرار	٣	٨	١٧	٢٨	٢٣	
		النسبة	٣,٨	١٠,١	٢١,٥	٣٥,٤	٢٩,١	٣,٧٦
٤	يمكن لأي خريج جامعة أن يقوم بأعمال موظف المتحف.	التكرار	٢	١١	٢٦	٢٣	١٩	
		النسبة	٢,٥	١٣,٦	٣٢,١	٢٨,٤	٢٣,٥	٣,٥٧
٥	العمل بالمتحف شيء صعب وينبغي تقدير كل موظفي المتحف.	التكرار	٢٣	٣١	٢١	٣	٣	
		النسبة	٢٨,٤	٣٨,٣	٢٥,٩	٣,٧	٣,٧	٣,٨٤
٦	يتساوى مجهود موظف المتحف مع مجهود المعلم.	التكرار	١٠	٣١	١٧	١٨	٤	
		النسبة	١٢,٥	٣٨,٨	٢١,٣	٢٢,٥	٥,٠	٣,٣١
٧	موظفو المتاحف لا يفيدون المجتمع.	التكرار	٢	٣	١٤	٣٧	٢١	
		النسبة	٢,٦	٣,٩	١٨,٢	٤٨,١	٢٧,٣	٣,٩٤
٨	العاملون بالمتاحف أناس مفيدون.	التكرار	٢٥	٤٤	١١	٠	٠	
		النسبة	٣١,٣	٥٥,٠	١٣,٨	٠,٠	٠,٠	٤,١٨
٩	العاملون بالمتاحف عالة على البلد.	التكرار	١	٠	١١	٢٠	٤٩	
		النسبة	١,٢	٠,٠	١٣,٦	٢٤,٧	٦٠,٥	٤,٤٣
١٠	لا يؤدي موظفو المتاحف خدمة للمجتمع.	التكرار	١	٢	١٨	٣٥	٢٥	
		النسبة	١,٢	٢,٥	٢٢,٢	٤٣,٢	٣٠,٩	٤,٠٠

تابع جدول رقم ٢.

رقم البند	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
			درجة الموافقة					
١١	آفاق موظفي المتاحف ضيقة جدا.	التكرار	٥	٨	٤٤	١٧	٥	
		النسبة	٦,٣	١٠,١	٥٥,٧	٢١,٥	٦,٣	٣,١١
١٢	لا يحتاج العمل بالمتحف إلى خلفية علمية.	التكرار	٣	٢	١٦	٣٠	٢٧	
		النسبة	٣,٨	٢,٦	٢٠,٥	٣٨,٥	٣٤,٦	٣,٩٧
١٣	يتميز موظفو المتاحف بقدرات تتساوى مع قدرات سائر الموظفين.	التكرار	١٢	٣١	٣٠	٣	٥	
		النسبة	١٤,٨	٣٨,٣	٣٧,٠	٣,٧	٦,٢	٣,٥٢
١٤	يتحلى موظفو المتاحف بصفات تفوق صفات كل الموظفين الآخرين.	التكرار	٨	١٧	٤٣	١٠	٣	
		النسبة	٩,٩	٢١,٠	٥٣,١	١٢,٣	٣,٧	٣,٢١
١٥	يمكن أن يقوم المتحف بدوره كاملا بثلاثة موظفين فقط.	التكرار	٢	٧	٤١	١٨	١٢	
		النسبة	٢,٥	٨,٨	٥١,٣	٢٢,٥	١٥,٠	٣,٣٩
١٦	لا بد من توفير موظفين مؤهلين للعمل بالمتاحف.	التكرار	٣٨	٢٩	١٢	١	٠	
		النسبة	٤٧,٥	٣٦,٣	١٥,٠	١,٣	٠,٠	٤,٣٠
١٧	يمكن أن يقوم أي شخص بالعمل بالمتحف دون سابق تدريب.	التكرار	٣	٤	١٢	٣٠	٣٢	
		النسبة	٣,٧	٤,٩	١٤,٨	٣٧,٠	٣٩,٥	٤,٠٤
١٨	يمكن تدريب أي شخص ليكون مرشدا بالمتحف خلال شهر واحد.	التكرار	٥	١٠	٤١	١٤	١١	
		النسبة	٦,٢	١٢,٣	٥٠,٦	١٧,٣	١٣,٦	٣,٢٠
١٩	يحتاج تدريب المرشد بالمتحف لعدة أعوام.	التكرار	١٥	٢٠	٣٤	٨	٤	
		النسبة	١٨,٥	٢٤,٧	٤٢,٠	٩,٩	٤,٩	٣,٤٢
٢٠	يمكن أن يقوم أي خريج علوم بصيانة المعروضات القديمة وتنظيفها.	التكرار	٤	١١	٤٠	١٧	٧	
		النسبة	٥,١	١٣,٩	٥٠,٦	٢١,٥	٨,٩	٣,١٥
٢١	يحتاج الترميم والتنظيف إلى تدريب يستمر لسنوات.	التكرار	١٧	٢٠	٣٥	٧	٢	
		النسبة	٢١,٠	٢٤,٧	٤٣,٢	٨,٦	٢,٥	٣,٥٣
٢٢	موظفو الترميم هم في الأصل فنانون.	التكرار	١١	٣٩	٢٩	١	٢	
		النسبة	١٣,٤	٤٧,٦	٣٥,٤	١,٢	٢,٤	٣,٦٨
٢٣	دور أمين المتحف لا يتعدى مدير أي مؤسسة أخرى.	التكرار	٥	٩	٤٤	١٨	٥	
		النسبة	٦,٢	١١,١	٥٤,٣	٢٢,٢	٦,٢	٣,١١
٢٤	دور أمين المتحف أصعب وأخطر من دور أي مدير آخر.	التكرار	٢١	١٦	٣٠	١١	٢	
		النسبة	٢٦,٣	٢٠,٠	٣٧,٥	١٣,٨	٢,٥	٣,٥٤

أما فيما يختص باتجاهات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات نحو المتاحف، وفهم دورها، فقد كانت الإجابات متسقة وليس بها تضاد بين العبارات المثبتة والعبارات المنفية أو المقلوبة، كما أن الأسئلة العامة لم تؤثر على اختلال الإجابات. وقد اتضح من جدول رقم ٢ أن إجابات طلاب وطالبات التاريخ يميلون إلى الاعتقاد بأنه ليس لموظف المتاحف دور رئيس في حياتنا التعليمية؛ فنسبة الذين رفضوا هذه العبارة بشدة عشرة (١٠٪) ونسبة الرافضين (فقط) عشرون (٢٠٪)؛ أما الذين يوافقون بشدة على «أنه ليس لموظف المتحف دور رئيس في حياتنا التعليمية» فيكونون نسبة ستة وثلاثة أعشار (٦,٣٪)، ونسبة الذين يوافقون ستة وعشرون وثلاثة أعشار (٢٦,٣٪). ويعني ذلك أن ٣٢,٦٪ من طلاب وطالبات التاريخ يوافقون على صحة هذه العبارة.

وبمقارنة العبارة نفسها لدى طلاب وطالبات التربية الفنية نلاحظ مايلي:

أ - إن ١٢٪ يوافقون (بشدة) على صحة العبارة.

ب - إن ٣٠٪ يوافقون (فقط) على صحة العبارة.

جـ - إن مجموع الذين يوافقون على صحة العبارة هم ٤٢٪.

أما فيما يختص بإجابات أفراد العينة عن الدور التربوي للمتحف، فنلاحظ أن موقف طلاب وطالبات التاريخ كان كما يلي:

أ - ٢,٥٪ يرفضون (بشدة) أن يكون للمتحف دور تربوي كبير.

ب - ٣,٨٪ يرفضون (فقط) أن يكون للمتحف دور كبير.

جـ - بلغ مجموع من يرفضون أن يكون للمتحف دور كبير (٦,٣٪).

أما طلاب التربية الفنية فكانت نتائج إجاباتهم كما يلي:

أ - ٢,٠ يرفضون بشدة.

ب - ٣,٠ يرفضون.

جـ - أن نسبة من يرفضون أن يكون للمتحف دور كبير ٥٪.

وإذا انتقلنا إلى الدور التثقيفي للمتحف نلاحظ أن جدول رقم ٤ وجدول رقم ٥ يوضحان ما يلي:

أ - لدى طلاب وطالبات التاريخ

١ - لا أحد من الطلاب يرفض (بشدة) أن للمتحف دور تثقيفي كبير (صفر).

٢ - ٣,٠٪ يرفضون (فقط) أن يكون للمتحف دور تثقيفي كبير.

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٣,٠٪).

ب - لدى طلاب وطالبات التربية الفنية

١ - ٢,٥ يرفضون (بشدة).

٢ - ١,٢ يرفضون (فقط).

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٣,٧٪).

وكانت نتائج إجابات الطلاب عن الدور الترفيهي للمتحف:

أ - لدى طلاب التاريخ

١ - ١,٢٪ يرفضون (بشدة) أن يكون للمتحف دور ترفيهي كبير.

٢ - ٢,٠٪ يرفضون (فقط) أن يكون للمتحف دور ترفيهي كبير.

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٢,٢).

ب - لدى طلاب التربية الفنية

١ - لا أحد يرفض (بشدة).

٢ - ٦,١ يرفضون فقط.

٣ - نسبة مجموع الرافضين (٦,١٪).

ونخلص مما سبق إلى ما يأتي:

١ - أن هناك عددا من طلاب وطالبات قسمي التاريخ والتربية الفنية ينكرون أن يكون للمتحف دور تربوي كبير.

٢ - أن هناك بعض الطلاب والطالبات بالقسمين الذين اختيرت منهما عينة الدراسة لا يرون أن للمتحف دور تثقيفي كبير.

٣ - أن هناك بعض الطلاب والطالبات بالقسمين المذكورين لا يوافقون أن المتحف يقوم بدور تثقيفي كبير.

جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التربية الفنية على محور دور االمتاحف.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١	ليس لموظف المتاحف دور رئيس في حياتنا التعليمية.	التكرار	١٢	٣٠	٢٠	٣٢	٦	
		النسبة	١٢,٠	٣٠,٠	٢٠,٠	٣٢,٠	٦,٠	٢,٩٠
٢	معروضات المتحف لا تهمني كثيرا.	التكرار	٠	٩	٥	٣٧	٤٩	
		النسبة	٠,٠	٩,٠	٥,٠	٣٧,٠	٤٩,٠	٤,٢٦
٣	المتاحف مفيدة حتى الأطفال المدارس الابتدائية.	التكرار	٥١	٣٨	٥	٤	٠	
		النسبة	٥٢,٠	٣٨,٨	٥,١	٤,١	٠,٠	٤,٣٩
٤	العمل بالمتحف غير مُجد.	التكرار	٠	١٢	٢١	٤٨	١٨	
		النسبة	٠,٠	١٢,١	٢١,٢	٤٨,٥	١٨,٢	٣,٧٣
٥	لا يقدم المتحف أي شيء مفيد للطلاب.	التكرار	٢	٢	٧	٣٩	٥٠	
		النسبة	٢,٠	٢,٠	٧,٠	٣٩,٠	٥٠,٠	٤,٣٣
٦	لا أهتم بالمتحف وبما فيه.	التكرار	٠	٨	١	٣٩	٥١	
		النسبة	٠,٠	٨,١	١,٠	٣٩,٤	٥١,٥	٤,٣٣
٧	لا تمد المتاحف الطلاب بأي مهارات.	التكرار	٤	٦	١٣	٤٨	٢٩	
		النسبة	٤,٠	٦,٠	١٣,٠	٤٨,٠	٢٩,٠	٣,٩٢
٨	تسهم المتاحف في تطوير حياتنا.	التكرار	٢٨	٥٤	١٠	٥	١	
		النسبة	٢٨,٦	٥٥,١	١٠,٢	٥,١	١,٠	٤,٠٥
٩	لا بد من تدريس دور المتاحف لطلاب المدرسة الثانوية في مقر دراسي.	التكرار	٣٣	٣٤	٨	١٥	١٠	
		النسبة	٣٣,٠	٣٤,٠	٨,٠	١٥,٠	١٠,٠	٣,٦٥
١٠	لا بد من إلزام كل المدارس بالقيام بزيارة المتحف.	التكرار	٣٤	٤٩	٧	٨	١	
		النسبة	٣٤,٣	٤٩,٥	٧,١	٨,١	١,٠	٤,٠٨
١١	للمتحف دور تربوي كبير في رأيي.	التكرار	٣١	٤٩	١٤	٣	٢	
		النسبة	٣١,٣	٤٩,٥	١٤,١	٣,٠	٢,٠	٤,٥
١٢	للمتحف دور ترفيهي كبير.	التكرار	٣٣	٥٤	٦	٦	٠	
		النسبة	٣٣,٣	٥٤,٥	٦,١	٦,١	٠,٠	٤,١٥
١٣	للمتحف دور تثقيفي كبير.	التكرار	٤٥	٥١	١	٣	٠	
		النسبة	٤٥,٠	٥١,٠	١,٠	٣,٠	٠,٠	٤,٣٨
١٤	أشعر بغبطة عند زيارة المتحف.	التكرار	٣٧	٣٦	١٢	٧	٧	
		النسبة	٣٧,٤	٣٦,٤	١٢,١	٧,١	٧,١	٣,٩٠

تابع جدول رقم ٣.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١٥	المتاحف ضرورية لتعريفنا بحضارتنا	التكرار	٦٥	٢٨	١	٢	٤	
		النسبة	٦٥,٠	٢٨,٠	١,٠	٢,٠	٤,٠	٤,٤٨
١٦	محاسن المتاحف أكثر من مساوئها.	التكرار	٤٤	٤٦	٤	٦	٠	
		النسبة	٤٤,٠	٤٦,٠	٤,٠	٦,٠	٠,٠	٤,٢٨
١٧	لا فائدة تذكر للمتاحف.	التكرار	٠	٣	٤	٣٧	٥٥	
		النسبة	٠,٠	٣,٠	٤,٠	٣٧,٤	٥٥,٦	٤,٤٥
١٨	زيارة المتحف تعطينا تطورا كاملا لحياة أسلافنا.	التكرار	٥٥	٤٣	٠	١	١	
		النسبة	٥٥,٠	٤٣,٠	٠,٠	١,٠	١,٠	٤,٥٠
١٩	ما يُصرف على المتاحف يعد خسارة وينبغي صرفه في مجالات أخرى.	التكرار	٢	٣	٧	٣٣	٥٤	
		النسبة	٢,٠	٣,٠	٧,١	٣٣,٣	٥٤,٥	٤,٣٥
٢٠	يُسهم المتحف في تنمية أحاسيس الطلاب.	التكرار	٣٣	٥٩	٦	٢	٠	
		النسبة	٣٣,٠	٥٩,٠	٦,٠	٢,٠	٠,٠	٤,٢٣
٢١	أهمية المتاحف تتساوى مع أهمية المراكز الثقافية.	التكرار	٣٠	٤٧	١٢	١٠	١	
		النسبة	٣٠,٠	٤٧,٠	١٢,٠	١٠,٠	١,٠	٣,٩٥
٢٢	دور المتحف مكمل لدور المدرسة.	التكرار	٢٥	٥١	١١	٩	٣	
		النسبة	٢٥,٣	٥١,٥	١١,١	٩,١	٣,٠	٣,٨٧
٢٣	تقدم المتاحف تاريخنا بأسلوب شيق.	التكرار	٣٩	٥٢	٥	٣	٠	
		النسبة	٣٩,٤	٥٢,٥	٥,١	٣,٠	٠,٠	٤,٢٨
٢٤	تمدنا المتاحف بالخبرات البشرية الكاملة.	التكرار	٢٢	٤٦	١٨	١٣	١	
		النسبة	٢٢,٠	٤٦,٠	١٨,٠	١٣,٠	١,٠	٣,٧٥
٢٥	توسع المتاحف مداركنا.	التكرار	٣٩	٥٢	٤	٤	٠	
		النسبة	٣٩,٤	٥٢,٥	٤,٠	٤,٠	٠,٠	٤,٢٧
٢٦	المتاحف مصدر إلهام لفنانينا المبدعين.	التكرار	٤٧	٤٧	٤	١	٠	
		النسبة	٤٧,٥	٤٧,٥	٤,٠	١,٠	٠,٠	٤,٤١
٢٧	تسهم المتاحف في تحقيق الأصالة لدى كل المواطنين - خاصة المبدعين منهم.	التكرار	٤٠	٤٤	١١	٤	٠	
		النسبة	٤٠,٤	٤٤,٤	١١,١	٤,٠	٠,٠	٤,٢١
٢٨	لا علاقة للمتاحف بالأصالة.	التكرار	٣	٥	٧	٣٥	٤٩	
		النسبة	٣,٠	٥,١	٧,١	٣٥,٤	٤٩,٥	٤,٢٣

تابع جدول رقم ٣.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٢٩	لا بد من تنبيه أطفالنا منذ الصغر على دور المتاحف.	التكرار	٣٧	٤٥	٨	٨	٢	
		النسبة	٣٧,٠	٤٥,٠	٨,٠	٨,٠	٢,٠	٤,٠٧
٣٠	لا علاقة للمتاحف بواقع حياتنا.	التكرار	٢	٥	٧	٣٨	٤٦	
		النسبة	٢,٠	٥,١	٧,١	٣٨,٨	٤٦,٩	٤.٢٣
٣١	سوف أختار كل المقررات الخاصة بالمتاحف إذا طلب مني الاختيار.	التكرار	٨	٣٤	٣٤	١٨	٥	
		النسبة	٨,١	٣٤,٣	٣٤,٣	١٨,٢	٥,١	٣,٢٢
٣٢	لا يعرف الجمهور دور المتحف.	التكرار	٢١	٤٩	١٦	١٣	١	
		النسبة	٢١,٠	٤٩,٠	١٦,٠	١٣,٠	١,٠	٣,٧٦
٣٣	زيارة المتاحف فيها متعة كبيرة	التكرار	٥١	٣٩	٦	٣	٠	
		النسبة	٥١,٥	٣٩,٤	٦,١	٣,٠	٠,٠	٤,٣٩
٣٤	تعرض المتاحف أشياء قديمة لا تفيدنا.	التكرار	١	١	٥	٣٨	٥٥	
		النسبة	١,٠	١,٠	٥,٠	٣٨,٠	٥٥,٠	٤,٤٥
٣٥	لن أنصح أي أحد بالتخصص أو العمل بالمتاحف.	التكرار	٤	٣	١٨	٤٠	٣٤	
		النسبة	٤,٠	٣,٠	١٨,٢	٤٠,٤	٣٤,٣	٣,٩٨
٣٦	تسهم المتاحف في توضيح وتفسير حضارتنا.	التكرار	٤٨	٤١	٦	٤	١	
		النسبة	٤٨,٠	٤١,٠	٦,٠	٤,٠	١,٠	٤,٣١
٣٧	تعمق المتاحف فهمنا لحياتنا الراهنة من خلال فهم الماضي.	التكرار	٣٩	٥٠	٥	٤	٠	
		النسبة	٣٩,٨	٥١,٠	٥,١	٤,١	٠,٠	٤,٢٧
٣٨	لا علاقة للمتاحف بفهم حياتنا الراهنة.	التكرار	٠	٩	١٠	٤٨	٣٢	
		النسبة	٠,٠	٩,١	١٠,١	٤٨,٥	٣٢,٣	٤,٠٤
٣٩	المتاحف مهمة لتوسيع أخيلتنا.	التكرار	٤٠	٤٦	٨	٥	١	
		النسبة	٤٠,٠	٤٦,٠	٨,٠	٥,٠	١,٠	٤,١٩
٤٠	المتاحف تحرس وتحمي حضارتنا.	التكرار	٤٩	٣٨	٤	٥	٢	
		النسبة	٥٠,٠	٣٨,٨	٤,١	٥,١	٢,٠	٤,٣٠
٤١	ينبغي أن تنقل المتاحف بعض معروضاتها للمدارس.	التكرار	١٨	٣٩	١٤	٢٢	٦	
		النسبة	١٨,٢	٣٩,٤	١٤,١	٢٢,٢	٦,١	٣,٤١
٤٢	ينبغي أن يكون للمتحف دور تعلمي تربوي واضح.	التكرار	٤٠	٤٨	٤	٦	١	
		النسبة	٤٠,٤	٤٨,٥	٤,٠	٦,١	١,٠	٤,٢١
٤٣	لابد أن تقدم المتاحف دورات تدريبية للجمهور.	التكرار	٢٧	٥٠	١١	١٠	٢	
		النسبة	٢٧,٠	٥٠,٠	١١,٠	١٠,٠	٢,٠	٣,٩٠

تابع جدول رقم ٣.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٤٤	لابد من إعداد عدد كبير من الموظفين للعمل بالمتحف.	التكرار	٢٤	٤٥	٢١	٩	١	
		النسبة	٢٤,٠	٤٥,٠	٢١,٠	٩,٠	١,٠	٣,٨٢
٤٥	ينبغي إغلاق المتاحف لأنها غير مفيدة.	التكرار	٠	٥	٥	٢٢	٦٨	
		النسبة	٠,٠	٥,٠	٥,٠	٢٢,٠	٦٨,٠	٤,٥٣
٤٦	ينبغي زيادة المتاحف الموجودة حاليا.	التكرار	٥٣	٣٧	٥	٢	٣	
		النسبة	٥٣,٠	٣٧,٠	٥,٠	٢,٠	٣,٠	٤,٣٥

جدول رقم ٤. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة من طلاب وطالبات تخصص التاريخ على عبارات محور دور المتاحف.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
١	ليس لموظف المتاحف دور رئيس في حياتنا التعليمية.	التكرار	٥	٢١	٣٠	١٦	٨	
		النسبة	٦,٣	٢٦,٣	٣٧,٥	٢٠,٠	١٠,٠	٣,٠١
٢	معروضات المتحف لا تهمني كثيرا.	التكرار	٧	٩	٦	٣٠	٢٦	
		النسبة	٩,٠	١١,٥	٧,٧	٣٨,٥	٣٣,٣	٣,٧٦
٣	المتاحف مفيدة حتى لأطفال المدارس الابتدائية.	التكرار	٣٠	٣٨	٥	٢	٢	
		النسبة	٣٩,٠	٤٩,٤	٦,٥	٢,٦	٢,٦	٤,١٩
٤	العمل بالمتحف غير مُجد.	التكرار	٣	٥	٢٠	٣٥	١٨	
		النسبة	٣,٧	٦,٢	٢٤,٧	٤٣,٢	٢٢,٢	٣,٧٤
٥	لا يقدم المتحف أي شيء مفيد للطلاب.	التكرار	٢	٣	١١	٣٥	٢٨	
		النسبة	٢,٥	٣,٨	١٣,٩	٤٤,٣	٣٥,٤	٤,٠٦
٦	لا أهتم بالمتحف وبما فيه.	التكرار	٥	٤	٤	٤٤	٢٤	
		النسبة	٦,٢	٤,٩	٤,٩	٥٤,٣	٢٩,٦	٣,٩٦
٧	لا تمد المتاحف الطلاب بأي مهارات.	التكرار	٢	١٠	١٥	٣١	٢١	
		النسبة	٢,٥	١٢,٧	١٩,٠	٣٩,٢	٢٦,٦	٣,٧٥
٨	تسهم المتاحف في تطوير حياتنا.	التكرار	٢١	٤١	١٢	٢	٣	
		النسبة	٢٦,٦	٥١,٩	١٥,٢	٢,٥	٣,٨	٣,٩٥

تابع جدول رقم ٤.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٩	لا بد من تدريس دور المتاحف لطلاب المدرسة الثانوية في مقر دراسي.	التكرار	٢٣	٢٤	٨	٩	١٧	
		النسبة	٢٨,٤	٢٩,٦	٩,٩	١١,١	٢١,٠	٣,٣٣
١٠	لا بد من إلزام كل المدارس بالقيام بزيارة المتحف.	التكرار	٣٢	٣٢	٩	٦	٣	
		النسبة	٣٩,٠	٣٩,٠	١١,٠	٧,٣	٣,٧	٤,٠٢
١١	للمتحف دور تربوي كبير في رأيي.	التكرار	٢٣	٣٢	١٩	٣	٢	
		النسبة	٢٩,١	٤٠,٥	٢٤,١	٣,٨	٢,٥	٣,٩٠
١٢	للمتحف دور ترفيهي كبير.	التكرار	٢٩	٤٠	١١	١	١	
		النسبة	٣٥,٤	٤٨,٨	١٣,٤	١,٢	١,٢	٤,١٦
١٣	للمتحف دور تثقيفي كبير.	التكرار	٢٨	٤٢	٨	١	٢	
		النسبة	٣٤,٦	٥١,٩	٩,٩	١,٢	٢,٥	٤,١٥
١٤	أشعر بغبطة عند زيارة المتحف.	التكرار	١٨	٢١	٢٤	١٣	٦	
		النسبة	٢٢,٠	٢٥,٦	٢٩,٣	١٥,٩	٧,٣	٣,٣٩
١٥	المتاحف ضرورية لتعريفنا بحضارتنا	التكرار	٤٨	٢٦	٤	١	٠	
		النسبة	٦٠,٨	٣٢,٩	٥,١	١,٣	٠,٠	٤,٥٣
١٦	محاسن المتاحف أكثر من مساوئها.	التكرار	٢٦	٣٨	١٤	٢	٢	
		النسبة	٣١,٧	٤٦,٣	١٧,١	٢,٤	٢,٤	٤,٠٢
١٧	لا فائدة تذكر للمتاحف.	التكرار	١	٤	٧	٣٩	٣١	
		النسبة	١,٢	٤,٩	٨,٥	٤٧,٦	٣٧,٨	٤,١٦
١٨	زيارة المتحف تعطينا تطورا كاملا لحياة أسلافنا.	التكرار	٤١	٣١	٨	٢	٠	
		النسبة	٥٠,٠	٣٧,٨	٩,٨	٢,٤	٠,٠	٤,٣٥
١٩	ما يُصرف على المتاحف يعد خسارة وينبغي صرفه في مجالات أخرى.	التكرار	١	٣	٨	٣٥	٣٤	
		النسبة	١,٢	٣,٧	٩,٩	٤٣,٢	٤٢,٠	٤,٢١
٢٠	يُسهم المتحف في تنمية أحاسيس الطلاب.	التكرار	٢١	٤٤	٨	٣	٢	
		النسبة	٢٦,٩	٥٦,٤	١٠,٣	٣,٨	٢,٦	٤,٠١
٢١	أهمية المتاحف تتساوى مع أهمية المراكز الثقافية.	التكرار	١٦	٤١	١٨	٢	٣	
		النسبة	٢٠,٠	٥١,٣	٢٢,٥	٢,٥	٣,٨	٣,٨١
٢٢	دور المتحف مكمل لدور المدرسة.	التكرار	١٥	٣٣	٢٣	٧	٣	
		النسبة	١٨,٥	٤٠,٧	٢٨,٤	٨,٦	٣,٧	٣,٦٢
٢٣	تقدم المتاحف تاريخنا بأسلوب شيق.	التكرار	٣١	٣٢	١٤	٢	٢	
		النسبة	٣٨,٣	٣٩,٥	١٧,٣	٢,٥	٢,٥	٤,٠٩

تابع جدول رقم ٤ .

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة					
			أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٢٤	تمدنا المتاحف بالخبرات البشرية الكاملة .	التكرار	١٩	٤٢	١٩	٢	٠	
		النسبة	٢٣,٢	٥١,٢	٢٣,٢	٢,٤	٠,٠	٣,٩٥
٢٥	توسع المتاحف مداركنا .	التكرار	٢٨	٣٩	١١	٢	٠	
		النسبة	٣٥,٠	٤٨,٨	١٣,٨	٢,٥	٠,٠	٤,١٦
٢٦	المتاحف مصدر إلهام لفنانينا المبدعين .	التكرار	٢٦	٣٩	١٤	١	١	
		النسبة	٣٢,١	٤٨,١	١٧,٣	١,٢	١,٢	٤,٠٩
٢٧	تسهم المتاحف في تحقيق الأصالة لدى كل المواطنين - خاصة المبدعين مهم .	التكرار	٢٥	٣٤	١٩	١	٠	
		النسبة	٣١,٦	٤٣,٠	٢٤,١	١,٣	٠,٠	٤,٠٥
٢٨	لا علاقة للمتاحف بالأصالة .	التكرار	٢	١	١٧	٣١	٣١	
		النسبة	٢,٤	١,٢	٢٠,٧	٣٧,٨	٣٧,٨	٤,٠٧
٢٩	لا بد من تنبيه أطفالنا منذ الصغر على دور المتاحف .	التكرار	٣٠	٤١	٨	٢	١	
		النسبة	٣٦,٦	٥٠,٠	٩,٨	٢,٤	١,٢	٤,١٨
٣٠	لا علاقة للمتاحف بواقع حياتنا .	التكرار	٥	١١	٧	٣٥	٢٣	
		النسبة	٦,٢	١٣,٦	٨,٦	٤٣,٢	٢٨,٤	٣,٧٤
٣١	سوف أختار كل المقررات الخاصة بالمتاحف إذا طلب مني الاختيار .	التكرار	٩	٢٢	٢٨	١٥	٧	
		النسبة	١١,١	٢٧,٢	٣٤,٦	١٨,٥	٨,٦	٣,١٤
٣٢	لا يعرف الجمهور دور المتحف .	التكرار	١٦	٢٥	٢٧	٩	٥	
		النسبة	١٩,٥	٣٠,٥	٣٢,٩	١١,٠	٦,١	٣,٤٦
٣٣	زيارة المتاحف فيها متعة كبيرة	التكرار	٣٨	٣٢	٩	١	٢	
		النسبة	٤٦,٣	٣٩,٠	١١,٠	١,٢	٢,٤	٤,٢٦
٣٤	تعرض المتاحف أشياء قديمة لا تفيدنا .	التكرار	٣	٢	١٠	٢٧	٣٨	
		النسبة	٣,٨	٢,٥	١٢,٥	٣٣,٨	٤٧,٥	٤,١٩
٣٥	لن أنصح أي أحد بالتخصص أو العمل بالمتاحف .	التكرار	٥	٨	١٦	٢٩	٢٢	
		النسبة	٦,٣	١٠,٠	٢٠,٠	٣٦,٣	٢٧,٥	٣,٦٩
٣٦	تسهم المتاحف في توضيح وتفسير حضارتنا .	التكرار	٤٢	٣٣	٦	٠	١	
		النسبة	٥١,٢	٤٠,٢	٧,٣	٠,٠	١,٢	٤,٤٠
٣٧	تعمق المتاحف فهمنا لحياتنا الراهنة من خلال فهم الماضي .	التكرار	٣٤	٣٧	٩	٠	٠	
		النسبة	٤٢,٥	٤٦,٣	١١,٣	٠,٠	٠,٠	٤,٣١
٣٨	لا علاقة للمتاحف بفهم حياتنا الراهنة .	التكرار	٢	٦	١٣	٣٧	٢٤	
		النسبة	٢,٤	٧,٣	١٥,٩	٤٥,١	٢٩,٣	٣,٩١

تابع جدول رقم ٤.

رقم البند	العبارة		درجة الموافقة: أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي
٣٩	المتاحف مهمة لتوسيع أخيلتنا.	التكرار	٣١	٣٣	١٣	٥	٠	
		النسبة	٣٧,٨	٤٠,٢	١٥,٩	٦,١	٠,٠	٤,١٠
٤٠	المتاحف تحرس وتحمي حضارتنا.	التكرار	٣٥	٣٩	٥	١	٠	
		النسبة	٤٣,٨	٤٨,٨	٦,٣	١,٣	٠,٠	٤,٣٥
٤١	ينبغي أن تنقل المتاحف بعض معروضاتها للمدارس.	التكرار	٣٤	٢٨	٨	٩	٢	
		النسبة	٤٢,٠	٣٤,٦	٩,٩	١١,١	١,٥	٤,٠٢
٤٢	ينبغي أن يكون للمتحف دور تعلمي تربوي واضح.	التكرار	٣٨	٣٠	١١	٢	١	
		النسبة	٤٦,٣	٣٦,٦	١٣,٤	٢,٤	١,٢	٤,٢٤
٤٣	لابد أن تقدم المتاحف دورات تدريبية للجمهور.	التكرار	٣٢	٣١	١٣	٢	٢	
		النسبة	٤٠,٠	٣٨,٨	١٦,٣	٢,٥	٢,٥	٤,١١
٤٤	لابد من إعداد عدد كبير من الموظفين للعمل بالمتحف.	التكرار	٢٧	٢٨	٢٢	٤	١	
		النسبة	٣٢,٩	٣٤,١	٢٦,٨	٤,٩	١,٢	٣,٩٣
٤٥	ينبغي إغلاق المتاحف لأنها غير مفيدة.	التكرار	١	٣	٨	٢٣	٤٧	
		النسبة	١,٢	٣,٧	٩,٨	٢٨,٠	٥٧,٣	٤,٣٧
٤٦	ينبغي زيادة المتاحف الموجودة حاليا.	التكرار	٣٨	٣١	٧	٤	٢	
		النسبة	٤٦,٣	٣٧,٨	٨,٥	٤,٩	٢,٤	٤,٢١

المناقشـــة

من دراسة النتائج التي استخلصت من الاستبانة والجداول السابقة توصل البحث إلى أن أغلب أفراد العينة التي أجابت عن هذه الاستبانة واشتركت في تكوين هذه الدراسة على إلمام تام بدور المتحف، فهم يقدرون دوره بوصفه مؤسسة تعمل على خدمة المجتمع فتحافظ على تاريخه، وتسهم في تكوين الاعتزاز به وبأمجاده. كما أن السواد الأعظم منهم يدرك ما للمتحف من دور رئيس في دفع عجلة التعليم إلى الأمام، وفي رفع المستوى الثقافي للمواطنين، وللإسهام في الترفيه عنهم.

ويدرك كثير من الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة أيضا أن للعاملين بالمتحف دور كبير، فهم معلمون كالمعلمين بالمدارس تماما وعلى المجتمع أن يقدرهم، ويقدر ما

يقومون به من مجهودات، وخدمات للوطن وللمواطنين بشكل عام، وللطلاب بصفة خاصة.

ولا يعني ما سبق أن كل الطلاب - بلا استثناء - يؤمنون بالمتحف وبدوره، ويقدرون ما يؤديه المعلم المتحفي أو العاملون بالمتاحف من خدمة للمجتمع. فهناك من الطلاب والطالبات من ينكر أن يكون للمتحف دور كبير في المجال التعليمي؛ ومنهم أيضا من ينكر أن يكون للمتحف دور رئيس في تثقيف أفراد المجتمع؛ كما أن منهم من لا يرى الدور الترفيهي للمتحف.

وليس هذا القصور في فهم دور المتاحف - أو تجاهل دور العاملين بها، قاصرا على فئة معينة من الطلاب أو على تخصص محدد، فقد اشترك في هذا الأمر طلاب وطالبات من القسمين الذين تم اختيارهما، واختيار أفرادهما بطريقة عشوائية. ويعني هذا التقارب - إلى حد ما - في الإجابات أن هناك تقاربا في الاتجاهات العامة للطلاب الجامعيين على الأقل في هذه الجامعة المدروسة - تجاه المتاحف وتجاه العاملين بها.

الخلاصة والتوصيات

أوضحت هذه الدراسة أن عددا كبيرا جدا من طلاب وطالبات قسمي التربية الفنية والتاريخ يدركون الدور الذي تلعبه المتاحف في حياتنا، ويدركون المسؤولية المناطة على العاملين بالمتحف، وخاصة المعلم المتحفي. ويدركون أيضا الأدوار التعليمية والتثقيفة والترفيهية التى تقوم بها المتاحف، إلا أن فئة قليلة تنكر أدوار المتحف وأدوار العاملين بها، ولهم اتجاهات سلبية تجاه المتاحف والعاملين بها.

وبمقارنة إجابات طلاب وطالبات قسمي التربية الفنية والتاريخ اتضح أن لطلاب التربية الفنية وطالباتها إلماما أفضل بدور المتحف التربوي. ورغم ذلك فقد أوضحت النتائج أن طلاب وطالبات التاريخ في هذه العينة يدركون الدور التثقيفي للمتحف أكثر من طلاب التربية الفنية.

التوصيات

١ - لا بد من إضافة مادة جديدة باسم المتاحف ودورها التربوي إلى مناهجنا التعليمية، ويفضل أن تبدأ في مرحلة مبكرة، أي منذ المدرسة الابتدائية حتى لا يكون بين

طلابنا الجامعيين من ينكر الأهمية البالغة للمتاحف، وينكر دور العاملين بها.

٢ - ينبغي ربط العملية التربوية التي تتم بالمدارس بالعملية التعليمية والتثقيفية التي تتم بالمتاحف. فالمعروضات المتحفية تسهم بلا حدود في فتح آفاق الاستكشاف والابتكار لدى كل الطلاب الدارسين لكل التخصصات.

٣ - ضرورة التعاون بين إدارات التعليم والمتاحف بإيجاد برامج تعليمية تثقيفية ومعارض متنقلة تتلاءم وتتناقم مع المقررات الدراسية بالمدارس وتصل إلى التلاميذ في مدارسهم.

٤ - نبغي أن تسعى كل مدرسة لإنشاء متحف صغير يكون بمثابة التعريف بالمتحف الكبير وبأدواره المتعددة. وأن تكون محتويات هذا المتحف المدرسي مجموعات تراثية وتاريخية وبيئية وأعمال إبداعية من إنتاج الطلاب.

٥ - ينبغي أن يعمل كل المعلمين، ورجال الإعلام على توضيح دور المتاحف في حياة كل أفراد المجتمع عامة، والطلاب خاصة من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

٦ - ينبغي أن يعمل المعلمون مع كل المستنيرين في البلد على مساعدة المتاحف في أداء دورها، وذلك بالتطوع للتعليم والشرح والتفسير.

٧ - حث التلاميذ بالمدارس على الحرص على حضور كل أنشطة المتاحف التي تقدمها من عروض مؤقتة وعروض خاصة وغيرها ومطالبتهم بالتعبير عنها فنيا من خلال مقررات التربية الفنية.

المراجـع

[١] Sola, Tomislar. "Professionals and Museums." In *Museums 2000 Politics, People, Professionals and Profit.* Edited by Patrick J. Boylan. London and New York: Museum Association in conjunction with Routledge, 1992.

[٢] Zeller, Teller. "The Historical and Philosphical Foundations of Art Museum Education." In *Museum Education History, Theory and Practice*. Edited by Nancy Berry and Susan Mayer. Reston, VA: The National Art Education Association, 1989.

[٣] أنيس، إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣م.

[٤] *Websters New Collegiate Dictionary.* Springfield, MA: G. and C Merriam Co., 1981.

[٥] Vergo, Peter, ed. *The New Museology.* London: Reaktion Books, 1993.

[٦] Hall, Margaret. *On Display: A Design Grammar for Museum Exhibitions.* London: Lund Humphries, 1987.

[٧] العوامي، عياد موسي. مقدمة في *علم المتاحف*. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٤م.

[٨] محمد، عبد القادر محمد، وسمية حسن محمد إبراهيم. *فن المتاحف*. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

[٩] Leslia, Roger. "Museums in Education : Seizing the Market Opportunities." In *Education in Museums, Museums in Education.* Edited by Timothy Ambros. Edinburgh: Scottish Museums Council, Her Majesty's Stationery Office, 1993.

[١٠] Rhodes, Andrew. "The Museum as a Learning Environment: A Model for the Analysis and Planning of Museum Education Programs." Ph. D. Dissertation, Memphis State University, 1988 .

[١١] علي، سر الختم عثمان. «معايير لاستخدام المتحف التربوي في تدريس التاريخ.» *مجلة أبحاث تربوية*، القاهرة، ١٢ ، ١٢ (١٩٩٢م)، ١٢٥-١٨٦.

Attitudes of Male and Female Art Education and History Students Towards Museums and Their Staff

Mohamed Abdel Mageed Fadl

Associate Professor, Art Education Dept.,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research aims at investigating the attitudes of male and female art education and history students at King Saud University towards museums and their staff. Art education and history students were chosen for this study because their realm of study is closely attached to museums. The subjects of this study are 200 in number : 50 male and 50 female history students; and 50 male and 50 female art education students . All of them are at King Saud University - Riyadh . The researcher has used the Mann Whitney test (U-test), in addition to percentages, repetitions and averages, to calcuate the differences and to compare the two samples investigated . The following results were obtained:

1 - All students agreed that museums have a vital role in society.

2 - They agreed by consensus that museum staff are useful to society.

3 - No differences of statistical significance were found between male and female students towards museums and their staff.

4 - No differences of statistical significance were found to support the idea that those who have studied a class on museums form a favorable attitude towards them .

The research concluded with recommendations stressing the need for museums and urging those responsible for our educational institutions to encourage their students to get acquainted with the exhibits of the museums and to utilize them artistically, educationally and culturally .

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

وعي القدرات العليا والاستيعاب في القراءة

علي بن صالح الخبتي

أستاذ اللغة الإنجليزية المساعد، كلية المعلمين، جدة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة لتقصي كيفية تحكم الطلاب العرب في استيعابهم عندما يقرؤون نصين، أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. شارك في هذه الدراسة ٣٢ طالبا يدرسون بالصف الثالث الثانوي في إحدى المدارس الثانوية، أربعة عشر طالبا منهم صنفوا كطلاب أكفاء في قراءاتهم وثمانية عشر طالبا غير أكفاء. استخدم مقياس «التفكير بصوت مسموع» بمراحله الثلاث وخطواته الست التي تتضمن تقويم الفهم (التعرف على المشكلة ومعرفة مصدرها)، ومحاولة الحل (وضع خطة الحل)، ومراجعة الحل (المراجعة والتنقيح) للتعرف على مدى قدرة الطلاب في التحكم في استيعابهم عندما يصادفون نوعين من المشكلات اللغوية هي: مرجعية الضمير والكلمات الصعبة. بينت هذه الدراسة أن القراء الأكفاء يستطيعون التحكم في استيعابهم بنجاح. فهم قادرون على معرفة المشكلة عندما يصادفونها ومعرفة مصدرها، ووضع خطة للحل، والبدء في الحل، ومراجعة الحل وتنقيحه. بينما القراء الغير أكفاء لا يستطيعون ذلك، وهذا مؤشر على أن التحكم في القراءة يتأثر بمدى فعالية القارىء في القراءة وليس بمستواه في اللغة.

كما بينت الدراسة أن القارىء الفعال يستطيع حل مشكلات الاستيعاب المتعلقة بالكلمات أفضل من استطاعته حل مشكلات الاستيعاب المتعلقة بالضمائر وذلك في لغته الأساسية ولغته الأجنبية. كما بينت الدراسة أن جميع القراء الأكفاء مستاوون في أدائهم، وجميع القراء الغير أكفاء أيضا متساوون في أدائهم في قراءة النصين العربي والإنجليزي. وبينت الدراسة أن القراء الأكفاء أبدوا مقدرة على الأداء في النص الإنجليزي فيما يتعلق بالمرحلة الثالثة المتعلقة بمراجعة الحل بخطوتيه المراجعة والتنقيح تفوق مقدرتهم في النص العربي. أما المرحلتان الأولى والثانية، فأداء القراء متساو في النصين العربي والإنجليزي.

[30] Hosenfeld, C. "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners." *System*, 5, (1977), 110-23.
[31] Sarig, G. "High-level Reading in the First and in the Foreign Language: Some Comparative Process Data." In: *Research in Reading in English as a Second Language*, edited by J. Devine, P. Carrell, and D. Eskey. Washington, DC: TESOL, 1987, 105-20.
[32] Yorio, C. "Some Sources of Reading Problems for Foreign Language Learners." *Language Learning*, 21 (1971), 107-15.
[33] Carrell, P. "Metacognitive Awareness and Second Language Reading." *Modern Language Journal*, 73 (1989), 121-33.

(1986), 463-494.

[5] Kern, R. "Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability." *Modern Language Journal*, 73 (1989), 135-49.

[6] Carrell, P.L., J. Devine, and D. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press, 1988.

[7] Carrell, P. "Content and Formal Schemata in ESL Reading." *TESOL Quarterly*, 16 (1987), 461-81.

[8] Lee, James. "Background Knowledge and L2 Reading." *Modern Language Journal*, 70, no. 4 (1986), 350-54.

[9] Steffenson, M.S., C. Joag-dev, and R.C. Anderson. "A Cross Cultural Perspective on Reading Comprehension." *Reading Research Quarterly*, 15 (1979), 10-59.

[10] Johnson, P. "Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text." *TESOL Quarterly*, 15 (1981), 169-181.

[11] Backer, L. "How Do We Know We Don't Understand? Standards for Evaluation of Text Comprehension." In: *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, edited by D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon, and T.G. Waller. Orlando, Fl: Academic Press, 1985, 155-205.

[12] Backer, L. and A. Brown. "Metacognitive Skills and Reading." In: *Handbook of Reading Research*, edited by P.D. Pearson. New York: Longman. 1984, 353-94.

[13] Barnett, M. "Reading Through Context: How Read and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension." *Modern Language Journal*, 72 (1988), 150-62.

[14] Carrell, T., B. Pharis and J. Liberto. "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading." *TESOL Quarterly*, 23, no. 4 (1989), 647-78.

[15] Casanave, C.P. Comprehension Monitoring in ESL Reading: A Neglected Essential. *TESOL Quarterly*, 22, no. 2 (1988), 283-302.

[16] Carrell, P.L. and J. Eisterhold. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." *TESOL Quarterly*, 17 (1983), 553-73.

[17] Rosenblatt, L. *The Reader, the Text, and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, Il: Southern Illinois University Press, 1978.

[18] Tierney, R.J., and P.D. Pearson. "Toward a Composing Model of Reading." *Language Arts*, 60 (1983), 568-69.

[19] Fish, S. "How to Recognize a Poem When You See One." In: *Ways of Reading*, edited by D. Bartholomew and A. Petrosky. New York: St Martin's Press, 1987.

[20] Zamel, V. "Writing One's Way Into Reading." *TESOL Quarterly*, 26, (1992), 463-85.

[21] Gadamer, H. *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1976.

[22] Scardamalia, M., and C. Bereiter. "Development of Strategies in Text Processing." In: *Learning and Comprehension of Text*, edited by H. Mandl, N.L. Stein and T. Trabasso. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1984, 379-406.

[23] Al-Hokail, A. *Education and Culture*. Arabic version. Riyadh: Ministry of Education, 1980.

[24] Al-Qurashi, K., M. Watson, J. Hafseth and R. Pond. *English for Saudi Arabia, Third Year Secondary English 5*. 1st ed. Riyadh: Ministry of Education, 1994.

[25] Newell, A., and H.A. Simon. *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

[26] Afflerbach, P. "The Influence of Prior Knowledge on Expert Readers' Importance Assignment Processes." In: *Solving Problems in Literacy: Learners, Teachers, and Researchers*, edited by J.A. Niles and R.V Lalik. Chicago, Il: National Reading Conference, 1986, 30-40.

[27] Caron, T. "Strategies for Reading Expository Prose." In: *Cognitive and Social Perspectives for Literacy Research and Instruction*, edited by S. McCormick and J. Zutell. Chicago, Il: National Reading Conference, 1989.

[28] Olshavsky, J. "Reading as Problem-Solving: An Investigation of Strategies." *Reading Research Quarterly*, 12 (1977), 654-74.

[29] Olson, G., S. Duffy, and R. Mack. "Think-out-loud as a Method for Studying Real-time Comprehension Processes." In: *New Methods in Reading Comprehension Research*, edited by D.E. Kieras and M.A. Just. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1984, 253-86.

able to ascertain problems, they did not know how to solve them. They were unable to define a solution and execute it. In short, they did not use the comprehension monitoring process completely or effectively. These results are consistent with several studies [1;5;14;33], namely that there is a difference between evaluating reading comprehension and regulating it.

The results of this study will be valuable to educational administrators and English teachers. Instead of constructing reading programs and curricula based on guesswork or speculation about students, we should focus on solving those problems that readers themselves verbalize. This study, using the think-aloud protocol, makes us aware of the problems that readers actually encounter. No reading method or curriculum in the world can create proficient readers if it does not take into account the actual problems that readers encounter. Moreover, we should teach readers to rely on themselves in solving their reading problems.

Reading instruction in our schools should shift the focus from language-based instruction that emphasizes teaching meanings of specific words, phrases and concepts, to more process-based instruction. This study showed that readers who focus on language and grammar are less proficient, and are unable to analyze their comprehension process successfully. Instead, readers who have concrete reading strategies are able to synthesize information to identify referent problems and guess meanings of difficult words from context. They are also able to recognize problems more easily, identify their sources, devise strategic plans, make decisions to carry out the plans, and check and revise solutions. Process-oriented instruction will enable readers to acquire reading techniques and strategies which will enable them to interpret text without any outside help. This should be the goal of any reading program. Readers, using this kind of process-oriented program, will be able to monitor their comprehension more effectively, and if they encounter any problems, they will be better able to solve them. Reading teachers should stop reading for their students and teach their students how to rely on themselves to do their own reading. Reading teachers also need to stop focusing on language components in their teaching and concentrate on equipping their students with the resources needed to make students self-sufficient, proficient readers.

References

[1] Block, E. "See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers." *TESOL Quarterly*, 26, no. 2 (1992), 319-34.

[2] Paris, S.G., and M. Myers. "Comprehension Monitoring, Memory, and Study Strategies of Good and Poor Readers." *Journal of Reading Behavior*, 13 (1981), 5-22.

[3] Cohen, A., H.H. Glasman, P. Rosenbaum-Cohen, J. Ferrara, and J. Fine. "Reading for Specialized Purposes: Discourse Analysis and the Use of Student Informants." *TESOL Quarterly*, 13, no. 4 (1979), 551-64.

[4] Block, E. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers." *TESOL Quarterly*, 20, no. 3,

The complete process was utilized more often when solving vocabulary problems than with referent problems in both the Arabic and English passages. As in Block's study, the more proficient readers were able to verbalize their strategic plans and to check their solutions, while some less proficient readers within the proficient group planned and checked their results in an explicit way [1]. Readers in general found it easier to deal with vocabulary problems. However, the results show that the process operated more effectively in the English passage than in the Arabic passage in checking the solution with respect to referent problems, and in checking the solution and revising the solution with respect to vocabulary problems. The reason may be that readers' knowledge about the English language was limited and more focused. Some readers could write and think better in English than they could in Arabic. Another reason may be that they receive better English reading instruction than Arabic.

A third expectation may be that readers paid more attention because they were less relaxed when reading in a foreign language than they were when they read in their native language. Additional studies should be conducted to address this issue.

The differences in comprehension monitoring were attributable to differences in reading proficiency. This study showed that proficient readers evaluated their level of comprehension, took an action, and checked their results better than less proficient readers in both languages. Proficient readers were better able to understand the general meaning of each sentence, focus on important ideas, and solve vocabulary problems. They also picked up key words, synthesized information from the text, and understood language complexities more effectively than the LPRs. Less proficient readers were lacking confidence, more hesitant, and quieter than PRs. The comprehension process was not taken to completion among the less proficient readers with respect to both the language based problems and referent and lexical problems.

Proficient readers tended to focus only on the key words, disregarding difficult words that did not interfere with the meaning of sentences or paragraphs. Less proficient readers tended to focus on every difficult word, whether it was important or not. When readers were asked to explain the meaning of what they read, proficient readers discussed key ideas, while less proficient readers either discussed less important ideas or reread the text aloud. Proficient readers were able to check their answers with information in the text, and some were able to check their answers using their own general knowledge. The less proficient readers were not able to synthesize information from the text, nor were they able to utilize their own general knowledge because they lacked the necessary skills. None of the proficient readers had difficulty in recognizing problems or identifying their sources, and they used the look-back strategy as a limited way to solve the problems.

I noted that in responding to questions about the text, less proficient readers asked questions instead of explaining their thought processes. When less proficient readers were

Most responses of the LPRs were framed as questions. In both the English and Arabic passages they often paused and reread sentences, and asked many questions. When they were asked to look back to the previous sentence for clarification or to guess a word's meaning they gave an incorrect answer. One student said:

[22] "The previous sentence has nothing to do with this sentence."

Another student was asked to connect the word "failure" with the word "save" that preceded it, a strategy used by one proficient reader, and he could not derive the meaning. His response was: "There is no connection. I don't understand."

This was not the case for the proficient readers, who were able to make connections between related words, synthesize information from the text, and read preceding and following sentences to seek solutions. Unlike the LPRs, the PRs were more easily able to tell when a problem existed, and searched the text for clues to solve it. In agreement with Block's study, the current study demonstrates that vocabulary problems do not interfere with readers' understanding [1]. If the meaning of a sentence was clear, PRs tended to ignore the difficult word(s). Also when they had a problem, they had a clearer idea of what the problem was and focused more clearly on it. The LPRs did not have a clear idea of what the problems were or how to solve them. Following the steps of the comprehension monitoring process was extremely difficult for the less proficient readers.

Conclusions and Implications

This study set out to investigate the comprehension process used by native Arabic speakers reading in their own language and reading in English as a foreign language when dealing with referent and vocabulary problems. Despite the presence of slight differences, the data showed that they process similarly in each language, suggesting that proficient readers can employ effective strategies while reading in either language. The study also showed that differences in the subjects' comprehension monitoring process were due to reading proficiency level, not to language proficiency level. Of course, language proficiency factors are crucial components in determining reading comprehension, but reading proficiency involving cognitive factors plays a more significant role in reading comprehension. This does not support the findings of Yorio which showed that language proficiency leads to proficient reading [32].

This study investigated the comprehension monitoring process of 32 Arabic native speakers (14 proficient and 18 less proficient readers) who read one English passage and one Arabic passage. Three phases (evaluation, action and checking) and six steps (problem recognition, source identification, strategic plan, solution attempt, checking and revision) of the process were identified. Some of the readers completed the process completely and successfully; others did not. Some carried out the process explicitly; others implicitly.

[20] "We are optimistic when we are not successful." [Check]

It was also noted that readers in both passages paused at every difficult word and insisted in finding out its meaning, even if the meaning of the sentence was clear. All the readers without exception were afflicted with this problem. One reader commented: "The sentence is very clear, but I don't understand the meaning of 'custodian'."

In this study utilizing these two passages, proficient readers varied in their ability to carry out the comprehension monitoring process. Some recognized the problem and identified its source quickly; others took more time. They had different strategic plans for solving, checking and revising their solutions. Some derived their responses using information from the text, and few used their general knowledge. All the PRs had a limited look-back strategic plan. Overall, the PRs had less trouble dealing with lexical problems than with the referent problems.

Less proficient readers

The LPRs were more successful in processing vocabulary problems in the Arabic passage than in the English passage. This may be because they were native Arabic speakers. Reading proficiency was not expected to be a factor in this difference. A summary of the results can be seen in Table 2.

As shown in Table 2, a larger number of less proficient readers recognized the problem, identified its source, and had a plan in the Arabic passage than in the English passage. Twelve of the 18 subjects recognized the problem in the Arabic passage while eight did so in the English passage. Eleven of the 18 subjects identified its source in the Arabic passage while seven did so in the English passage. Eight of the 18 subjects had a plan in the Arabic passage while four had one in the English passage. However, four of the 18 subjects solved the problem in the English passage while only one did so in the Arabic passage. Also, one checked and revised his solution in the English passage while none did so in the Arabic passage.

This study shows that the reading comprehension process of the LPRs is extremely ineffective. They spent a long time trying to process the lexical problems. They also lacked the resources to evaluate, act on, and check their solutions. In reading the English passage LPRs did not understand the general meanings of sentences or paragraphs. Most concentrated on unimportant words and ideas. One could easily see that they were hesitant, confused and lacked confidence, and that their thought processes were haphazard. They were also more quiet than the PRs and complained often about difficult words. One student said:

[21] "There are a lot of difficult words whose meanings I don't know. This passage is very difficult."

passage while five revised their solution in the Arabic passage. Thirteen PRs took action in both passages.

The differences in planning, checking and revising methods between the passages revealed in this study may be due to the fact that the knowledge of the proficient readers about the English language is focused and more complete. Another reason may be that the readers were more relaxed when they read in their native language than they were when reading in a second language, and this may have made them less attentive to the task. This was not true of the LPRs.

It was noted that a few PRs, when reading both passages, automatically undertook all the steps of the three phases (evaluation, action and checking) and carried out the routine strategies (predict, check, confirm) successfully. These readers were able to synthesize information to clarify the meanings of difficult words. One proficient reader commented after he had read the first sentence in the third paragraph:

> [16] "This sentence is talking about making an expansion, the same topic the previous two paragraphs were talking about. I think a new building will be added."

He confirmed his prediction after he had read the third sentence in the third paragraph when he said:

> [17] "The new expansion will large be enough for 14,000 people to pray. It will be a big expansion." [Check and Revise]

Another proficient reader was able to connect the word "annex" with the word "expansion" and the numbers in the third paragraph. He said:

> [18] "The word 'annex' must be related to 'expansion' [solve]. The number 361,111 m^2 and 1,000,000 in the third paragraph indicates the meaning of 'annex'." [Check and Revise]

The same two students processed the Arabic passage in a similar way for the word "failure." He connected the phrase "will be saved" that precedes the word "failure." He said:

> [19] "We usually save someone who is in trouble or failed at something." [Check, Solve]

He also checked his solution by connecting the word "failure" with the word "optimistic" in the last sentence of the first paragraph. He said:

the meaning through relating the word "annex" with the word "built" that followed it:

[13] "The word 'built' indicates that 'annex' is a building added to the mosque, a new building."

Another reader also verbalized his plan explicitly, accomplished the plan which consisted of rereading the sentence, and discerned the meaning easily. But not all the PRs processed at this level. Some readers did not explicitly verbalize their plans. Others took some time to look back, reread, and proceeded to the next sentence looking for clues.

All 14 PRs had a plan, usually consisting of looking back at previous text. Some of them verbalized this plan. Others just looked back to the previous sentence(s) without explicitly saying they were. Most PRs (13 of 14) took an action to solve the problem. Here are some examples of some responses from the PR group:

[14] "[Plan] I will read the sentence again. [Solve] I think the word 'addition' in the sentence defines the word 'annex.' [Check] The word 'annex' is the new building and the expansion the previous sentence is talking about. They want to enlarge the mosque."

[15] "[Solve] The whole sentence is talking about enlarging the mosque. A new building was added. [Check] The numbers in the previous sentence indicate that a new building was built to accommodate more worshippers. It is clear."

In the checking phase 11 out of 14 checked their solutions. As in processing the referent problem, readers used the text information, not their general knowledge, to check their solutions. Ten of 14 revised their solutions to make sure it was the correct one. The PRs were able to follow these steps (evaluation, action and checking) when processing the referent problem.

One difference between processing for the referent and vocabulary problems in this study was that PRs found it easier to process the vocabulary problem than the referent problem. The PRs were able to utilize the text information and to synthesize the lexical information to discern the meaning of the unknown words. In referent processing, they found it more difficult to search for since it was not found in the same paragraph.

For the Arabic passage, all 14 PRs were also able to recognize the problem and identify its source, and 11 of the 14 had a plan. Unexpectedly, this revealed that there was a larger number of PRs who had a plan in processing the English passage (14 readers) than of those who had a plan in the Arabic passage (11 readers). As shown in Table 2, this was also true for the checking phase.

Eleven of the 14 PRs checked their solution in the English passage while nine checked their solution in the Arabic passage. Ten of the 14 revised their solutions in the English

We also noticed that some LPRs were hesitant, confused and lacking confidence. They were frequently seeking help from their teachers. Their lack of the resources needed to accomplish the monitoring process was the main cause.

Monitoring vocabulary problems

During preparation for this study there was a discussion with the teachers who participated about comparing vocabulary processing by native Arabic speakers of the English passage with that of the Arabic passage. It was thought that students would not have problems in processing vocabulary in the Arabic passage since they were native Arabic speakers. This study did not prove this notion, perhaps because the words chosen in both passages were unknown to the students. In the English passage the word "annex," which appears in the third paragraph, was chosen for the analysis and discussion since it provided a good example of an unknown word, and thus we did not expect the students to immediately grasp the meaning . For the Arabic passage another word unknown to students was chosen, a word which means "failure". It was also thought to be a good example since we expected it to be unknown to most of the readers.

Table 2. Process of monitoring vocabulary problems in the English and Arabic passages

	Think aloud protocol steps	Readers							
		English Passage				Arabic Passage			
		PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)		PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)	
		%	n	%	n	%	n	%	n
I	Evaluation								
	Problem recognition	100	14	44.4	8	100	14	66.7	12
	Source dentification	100	14	38.9	7	100	14	61.1	11
II	Action: Strategic plan	100	14	22.2	4	78.6	11	44.4	8
	Action: Solution attempt	92.9	13	22.2	4	92.6	13	5.6	1
III	Check: Check solution	78.6	11	5.6	1	64.3	9	0	0
	Revises solution	71.4	10	5.6	1	35.7	5	0	0

PRs = Proficient readers

LPRs = Less proficient readers

Proficient readers

The data showed that proficient readers (PRs) used the monitoring process almost the same way in both the Arabic and the English passages. As in processing the referent problem, PRs were able to recognize the problem and identify the source, but had a limited strategic plan, most often in an implicit way.

As shown in Table 2, all 14 PRs recognized the problem, and identified the word "annex" as its source. All of them also looked back to the previous sentence in an attempt to clarify the meaning of this unknown word from the context. One reader quickly reached

Less proficient readers

As shown in Table 1, nine of 18 less proficient readers (LPRs) recognized the referent problem and identified its source when reading the English passage and the Arabic passage. This number constitutes 50% of the less proficient readers. It seems that problem recognition and identification of the source of the problem were the easiest part of the comprehension monitoring process. Once the students get down to the action phase, the process becomes more difficult, and when they get to the checking phase with its "check" and "revise" steps, the process becomes even more challenging. The current study proves this notion. In examining Table 1 we find that six of 18 LPRs had a plan, most often in an implicit way. The same is true for the Arabic passage, where seven of 18 LPRs had a plan in an implicit way. They did not verbalize the strategic plan; they just carried it out in an action. The action step shows the difference between reading in Arabic and reading in English. Seven of 18 LPRs took an action in reading in English, while surprisingly only one of the 18 took an action. One student pointed to the specific problem and identified its source without going through a difficult search. He also verbalized his action this way:

[12] "I am reading the previous paragraph again to look for the referent. I think the paragraph is talking about poetry... no... about old age... no... about our country... yes... it is our country."

The action taken by these seven students was a limited look-back. They looked to the previous sentence or to the previous paragraph and most often when they looked back, they usually could not focus on the precise problem. They had only a general idea of the problem. None of the 18 LPRs were able to either check their solutions or revise them.

As we have seen, this study shows that most of the LPRs did not employ the monitoring process at all. It also shows that the employment of the monitoring process is related to the degree of reading proficiency. With regard to monitoring the referent problem, the more proficient readers were able to recognize the problem, identify its source, take an action to solve the problem, and check their solution. Some of the proficient readers were able to verbalize their strategic plan, and others planned in an implicit way.

Also with respect to the referent problem, this study also shows that the readers designated as proficient employed the monitoring process nearly uniformly in reading in their native language and in reading in a foreign language. This is not, however, to imply that this finding should be applied to all L2 students without further research.

During the process of collecting data through the think-aloud protocol, we found that less proficient readers who lacked resources tended to ask questions more often than to verbalize what they were thinking about while reading both passages. They also tended to be silent, and when they were asked what they were thinking about, they just reread the sentence they were reading silently, or aloud. Some of the LPRs demonstrated this behavior while reading both the English and the Arabic passages.

showed no difference in the strategies used by the PRs to search for the referent in both passages. The same "look-back" strategy was used by the participants in reading both the English and the Arabic passages. The following are some examples of the search for the referent in the Arabic passage:

> [9] "The referent is not clear. I think it is not in this paragraph. [Pauses and looks back at the previous paragraph. He reads it silently, then says] This paragraph is talking about literature in our country."

One student was quite rapid in understanding and synthesizing the information. He said:

> [10] "This paragraph is talking about our country [solve]. It refers to the main idea which is literature in our country [check]. We can substitute the pronoun with 'our country' and the sentence becomes clearer [revise]."

All 14 PRs were able to recognize the referent, some with brief hesitation. Others were confused for a time, but eventually succeeded in arriving at the right referent. Another student was able to synthesize the information of both paragraphs. This strategy enabled him to understand the referent easily. He said:

> [11] "This paragraph is a continuation of the previous paragraph in which the topic is improving literacy in our country. This pronoun must refer to [our country]." Most of the PRs (10 of 14) checked and revised their solutions. The data showed that the number of the PRs who checked their solution in the English passage is higher than the number in the Arabic passage (12 versus 10). But the number of PRs who revised their solution in Arabic was higher. It was noted that the checking phase with its "check" and "revise" steps are difficult for readers to process. These two steps require some training to be accomplished successfully.

Despite the fact that these 14 students were proficient readers, they experienced some problems in accomplishing the monitoring process. For example, the strategy they used to identify the specific referent consisted of merely looking back to the previous sentence or previous paragraph. Their ability to evaluate and regulate their comprehension was very limited. Furthermore, most of the 14 PRs experienced some trouble in utilizing their general knowledge to check their solution, especially when they were reading the English passage. They used the information in the text they were reading to check their solution. This is consistent with some research [16], namely that ESL readers experience difficulties when recalling information related to the text they are reading.

If we look at the entire group of 32 students involved in this study, it is shocking to find that only 14 students were proficient readers. Only 10 students (31.25% of the total number) were able to check and revise their solutions.

Also most of this group (11 of 14) checked their solutions. Some of the 11 checked their solution by using their previous knowledge of the big project of the holy mosque expansion. One student said:

[5] "I know about the expansion of the holy mosque. It was a big expansion."

Others checked their solutions with the information in the text:

[6] "The previous paragraph was about the holy mosque expansion and it was not the first expansion. It is clear."

Members of both groups who checked their solutions with their previous knowledge and with the information in the passage arrived at the correct referent of *this*. Among the PR group, 10 out of 14 revised their solutions. These 10 made a connection between *this* and the previous paragraph. One student pointed to the previous paragraph and said:

[7] "The whole thing in here [pointing to the previous paragraph] is a referent of *this*. *This* means the new addition and laying the foundation stone."

Another student substituted "expansion" for the word *this* to revise his solution. He said:

[8] "It means that this expansion is not the first one."

These are two examples of the best revision attempts. The next eight students mixed the "check" step with "revise" step by making connections between *this* and the previous paragraph. Those eight gave explanations of the referent of *this* and commented on their explanations in such a way as to satisfy themselves with the solutions they arrived at. One student said "*This* means the whole expansion. The answer was given in the previous paragraph. It is clear that this expansion is not the first one." Only 10 PRs completed the process satisfactorily despite the limitations in responses during the monitoring process.

For the Arabic passage, the data showed that PRs followed the same basic monitoring process with some differences. The strategic plan used by the PRs in the Arabic passage was more explicit than in the English passage. The PRs verbalized their plans before they took an action, while in English they sometimes carried out the plan without verbalizing it. Another difference is that 12 of 14 of them checked their solution in the English passage, while 10 of 14 checked their solution in the Arabic passage. In revising the solution, eight of 14 revised their solution in the Arabic passage. A third difference was that it was easier for the PRs to recognize the problem and identify its source in the Arabic passage than in the English passage.

As in the English passage, in the Arabic passage all 14 PRs recognized the problem, identified the problem's source, had a strategic plan, and took some action. The data

Table 1. Process of monitoring referent problems in the English and Arabic passages.

Think aloud protocol steps		Readers							
		English passage				Arabic passage			
		PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)		PRs (n = 14)		LPRs (n = 18)	
		%	n	%	n	%	n	%	n
I	Evaluation								
	Problem recognition	100	14	50	9	100	14	50	9
	Source identification	100	14	50	9	100	14	50	9
II	Action: Strategic plan	100	14	33.3	6	100	14	38.9	7
	Action: Solution attempt	100	14	38.9	7	100	14	5.6	1
III	Check: Check solution	85.7	12	0	0	71.4	10	0	0
	Revise solution	57.1	8	0	0	71.4	10	0	0

PRs = Proficient readers
LPRs = Less proficient readers

Proficient readers

As shown in Table 1, all 14 PRs recognized that they had a problem and identified the problem's source related to the indefinite pronoun *this*. The responses of the PRs to this problem varied. Some of them expressed their confusion explicitly and verbalized what they would do as a strategic plan. Here are some examples of this group's responses:

[1] "I am looking at *this*. What does it mean? I am reading the previous paragraph."
[2] "Maybe *this* refers to something in the other paragraph" [He pointed to the previous paragraph.] "I have to read it again."
[3] "*This* may be related to something in the previous or in the next paragraph. I have to read it again."

Others recognized and identified the problem in an implicit way. They just paused after they had finished reading the sentence. When they were asked what they were thinking about, their responses showed that they had trouble understanding the referent of *this*. The 14 PRs had strategic plans. Some of them verbalized the plan. Others just executed it without verbalizing it explicitly. Most PRs (13 of 14) took action, but the action they took was similar to the action Block's participants took [1]. This action was limited to either looking back to the previous sentence or reading the next sentence to look for the referent of *this* ("the holy mosque expansion"). This type of action was limited in that it did not always result in solving the problem or give the information the readers were seeking. One student in the PR group did not take an action, nor did he solve the problem of the referent *this*. This student said:

[4] "I don't know *what* this means. Maybe if I read the previous paragraph [strategic plan] I will understand what *this* means." That is all he did; he did not accomplish his plan.

the problem by expressing it in a statement: "I don't know the referent of *this* in the sentence." "*This* is the first time that the holy..." This step is called "source identification."

Phase Two: Action Phase

A - Strategic plan

B - Solution attempt

Once participants recognized the problem, some of them reported a plan explicitly in a statement. For example, when some of them didn't understand the referent of "this," they said "I will read the previous sentence to see what 'this' refers to." Others just jumped implicitly to the next step, "solution attempt," and reread the previous sentence without saying what they were doing. Most of the proficient readers and a few of the less proficient readers completed these initial phases successfully.

Phase Three: Checking Phase

A - Check solution

B - Revise solution

This phase is aimed at making sure that the solutions reached were appropriate.

These three phases and six steps comprised the successful method proficient readers used to monitor their comprehension. This study is consistent with Block, the results showing that successful accomplishment of the process's three stages depends not on whether a reader is proficient in language, but on whether the reader is a proficient reader [1].

Data Analysis

Monitoring the Referent Problem

After the responses of the participants were transcribed from tapes, the data showed that most of the proficient readers (PRs) evaluated, then took an action (see Table 1 for summary of participants' responses to referent problems in Arabic and English). This suggests that the proficient readers were able to accomplish the process successfully. In addition, some proficient readers were able to verbalize each step of the process explicitly. That was true both in reading in Arabic as their native language and in reading in English as a foreign language. The less proficient readers (LPRs) varied in their level of control over the various stages of this process. Some of them recognized the problem, but could not identify the source. Others identified the problem, and its source, but could not arrive at a solution. The third group of LPRs accomplished the first two phases (evaluating, and taking an action) but could not check or revise the action they took.

Think-aloud examinations were conducted on the 32 secondary school third level subjects which form two groups. One group is composed of fourteen subjects which were designated as proficient readers and 18 were designated as less proficient. The students were trained in how to do the think-aloud task. In each of the two passages a red dot was placed at the end of each sentence to remind students to stop and verbalize everything they were thinking at that point. Subjects were also warned against overexplaining or overanalyzing their thoughts. If the subjects were silent for a relatively long time, they were asked what they were thinking about. Their responses were recorded with a tape recorder and later transcribed for analysis. Using these responses, the researcher investigated how participants monitored their comprehension when they experienced two language-based difficulties: finding appropriate pronoun referents and defining unknown words. Both the Arabic passage and the English passage included difficult referents and vocabulary.

In the English passage, for example, referent problems involved indefinite pronouns. The second paragraph starts with *This,* which does not have a specific referent (i.e., "This is not the first time that the Holy Mosque has been expanded"). Another example in this passage is in the last paragraph, which starts with the phrase "In addition to *this*...," which refers to a number of things the "expansion" includes. This level of difficulty in referents and vocabulary was appropriate for the participants' current proficiency level. For the Arabic passage, the referent problem involved a connected pronoun whose referent ("our country") was mentioned in the previous paragraph. This type of pronoun usually creates a problem for readers.

Vocabulary problems were words unknown to the students. For the English passage, the words "worshippers," "custodian" and "annex" were unknown. The words "foundation" and "expansion" were unfamiliar to them due to their derivational nature. In the Arabic passage, one expression and three difficult words were chosen, which were expected to give the students problems. Careful consideration was given to the sentences containing these referent and lexical problems, in order to facilitate the study of participants' comprehension monitoring process.

The comprehension monitoring process included three phases and six steps.

Phase One: Evaluation

A - Problem recognition

B - Source identification

In this phase, participants evaluated their comprehension, and recognized that they were experiencing problems in understanding the sentence. Their recognition of the problem's source was either expressed explicitly ("This step is problem recognition"), or implicitly by attempting a solution. Also, some readers explicitly identified the source of

readers, and 18 out of the 86 students were found to be the most comparable less proficient readers. These 32 students were the participants used in this study. A pilot study was conducted to familiarize the students with the procedure to be followed during the course of the study, and to uncover any problems that might arise in the actual conduct of the study. Furthermore, we took advantage of the fact that the teachers and the subjects spoke the same native language in eliciting the subjects' responses in Arabic while they were reading. This was done to avoid Block's concern that participants might be unable to convey in their second language exactly what their thought processes were [1].

Materials

There are two methods of choosing passages for this type of study. One of them is the traditional method which was used by some researchers [22], where inconsistencies or errors were planted in the passage. This method gives the researcher little concrete information on whether readers perceive the inconsistencies or problems that have been planted in the text [1]. For this reason, another recent method which was used by Block was used in this study. Unlike the above method, this one does not require inconsistencies or errors to be planted in the passages, but it does require that two conditions be met. The first is that the passages should have a readability level matching that of the subjects. The second is that the passages should include certain types of problems, thus allowing the researcher to explore and compare the comprehension processes used by the students in reading the two passages. For this study, subjects were exposed to two types of problems: locating appropriate referents for certain pronouns and defining some unknown and unfamiliar words.

The above criteria were discussed with the four teachers, each of whom received a full background report about the nature of this study and its requirements during the training program. After the training period, the researcher discussed with the teachers the criteria that the materials should meet. Then, after several passages in each language were discussed, two passages, one each in Arabic and English, which meet the above mentioned conditions were selected. The Arabic passage was entitled "Towards a Literary Future" and was taken from the book Education and Culture which was assigned by the Ministry of Education for the secondary school's libraries [23]. This book was checked out from the participant's school library. The English passage was chosen from the participant's reading textbook [24]. The researcher and the teachers discussed and rated these two passages and came to a consensus that they met the two required conditions.

The Think-aloud Task and Description of Data Collection

The think-aloud protocol technique was utilized to investigate the participants' comprehension monitoring process. This technique was developed by Newell and Simon [25] and has been used in similar studies in English language comprehension [26-31].

We also understand that little has been discovered about how readers monitor their comprehension when they read in a foreign language. Also, this review of literature reveals that no studies compare readers with Arabic as first language with those with English as foreign language, and do not detect whether there is difference between the strategies used by students proficient in Arabic versus those proficient in English. This conclusion was the motivation for this study.

As a limitation of the study, we must be careful not to generalize its findings to non-native speakers whose native language is not Arabic.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to analyze the comprehension strategies used by Arabic speaking students reading in Arabic and in English. Also examined were the differences between the strategies used when they read in their native language versus when they read in English as a foreign language. In addition, a comparison will be made between strategies used by more proficient versus less proficient readers.

This analysis was conducted by investigating the participants' comprehension monitoring. Think aloud protocol was used to examine the participants' comprehension monitoring processes.

Methodology

Subjects

This type of study requires two groups: one group which is proficient and another which is less proficient, in both the participants' native language and in their foreign language. In order to obtain valid results, participants' reading levels in each group must be comparable in both languages [4]. To obtain comparable reading levels in both languages in each group, the reading ability of all 86 native Arabic speakers enrolled in a secondary school in Jeddah, Saudi Arabia, studying at the third level was judged in conformance with similar previous research, such as the studies conducted by Block, who says "the ESL participants... selected were judged by their reading teachers [4, p. 466]. Therefore, four reading teachers (two Arabic language teachers and two English language teachers) were recruited to help in the preparation and the actual collection of the data. To ensure complete reports, the researcher constructed a training program, instructing the teachers for five days, two hours a day, in the application of the think-aloud protocol and its requirements. Examples from previous studies were handed out and discussed during this training period. After the researcher was assured that the four teachers had a clear idea about the focus of the study, he asked them to judge the reading ability of all 86 students for the purpose of forming the final two groups. As a result of the four teachers' judgments, 14 out of the 86 students were found to be the most comparable proficient

reading analytical text, they must distinguish between main points and supporting details, ask questions about what they read, make inferences, and use their general knowledge. Also, they may paraphrase, reread aloud or silently when necessary, and question the meanings of words and sentences they do not understand. Reading instructors must pay close attention to comprehension monitoring, which is called "a neglected essential" [15, p. 283], because by focusing on it, reading teachers will be able to get a clearer picture of students' problems, judgments and decisions. This will help teachers to know whether their students have the necessary cognitive resources, such as the skills required to read for tests, to know how to regulate learning activities, and to distinguish relevant points from irrelevant ones. If we do not know what is going on in our students' minds, we cannot help them succeed in monitoring comprehension. We need to design reading programs whereby students can learn how to employ techniques which allow them to use reading strategies subconsciously, and equip them with the ability to perceive when there is a problem which blocks their comprehension. Those tools will enable them to take corrective action so that the flow of comprehension is unbroken. The problem is that even if the students identify a problem, most of them do not know how to solve it. Outdated reading curricula do not increase their awareness or understanding, or develop skills needed to solve their reading problems and become efficient readers. Reading is not merely learning grammar, vocabulary or answering comprehension questions. Teaching these language features does not make students more skillful readers.On researcher said: "The need for teaching reading as a skill rather than to limit the role of reading to reinforcing grammar and vocabulary is evident" [8, p. 353]. How students think, plan, predict, and construct meaning not from the page, but from their minds, is what matters because meaning of a text resides not on the page the readers are reading, but in the readers' minds [16;17]. They are the ones who create meaning. There is no meaning until a reader decides that there is one. We have also learned from research that reading is often taught in a way that suggests to students that a particular idea is fixed and definite, while reading is actually knowing how to interpret the text [18-20]. Readers should engage in a dialogue with the text, which includes questions and answers. In order for students to learn all of these techniques we must know what is going on in their minds [21].

A new trend in research on the metacognitive process has emerged, enlightening researchers as to how students think when they read. This research is important because it deals directly with what is going on in readers' minds while they are reading. Few of these studies have been conducted, and I know of no studies conducted with Arabic speaking subjects. Block asserts: "We know little about the processes that L2 readers use to monitor or evaluate their comprehension and to repair gaps in comprehension, or about the cues to which they attend in this evaluation and regulation process" [1, p. 322].

So we see from scrutinizing previous studies that research involving comprehension monitoring is very important. This type of research reveals the problems readers encounter while reading and helps educational planners to construct reading programs based on scientific data.

p.463]. Because this study used think-aloud protocol, readers' thoughts and methods for deriving meaning from the text are explored, and the problems can be addressed. Furthermore, this study will attempt to provide some insights for teachers and educators to use when designing reading programs, based on the actual problems that readers face in their struggle for meaning. Such a study will also be important in illuminating the nature of the reading process: How does it work and what does it include?

Literature Review

A review of the literature shows that in outdated views of teaching reading utilized to date, readers passively read texts in order to assimilate the ideas contained in them. This view has been challenged by recent language and reading theorists. Even the debate over whether learning to read is a bottom-up language-based process, or a top-down knowledge-based process has ceased. Most reading theorists and researchers have reached the collective opinion that these two processes interact with each other [6-10]. In addition, recent research into the reading process has emphasized the strongly held idea that students' ability to read effectively is affected by the degree that students monitor their comprehension, and that proficient readers are those who are able to monitor their comprehension so they can anticipate the difficulties they will face[11]. Some researchers admit that recent research has done little to explore what mechanisms control comprehension monitoring [1;12]. Block studied how 25 college freshmen used the comprehension monitoring process in dealing with referent problems and difficult words. That researcher discovered that proficient readers, whether they were L1 or L2, tended to evaluate their comprehension, take action to solve comprehension problems, and checked the effectiveness of their action. This process was found to be more successful with referent problems than with vocabulary problems. The less proficient readers were not as successful in monitoring comprehension.

The literature indicates that the differences occurring in level of comprehension monitoring are more attributable to reading proficiency than to language proficiency [8]. These problem-solving strategies which enable students to read effectively are regarded part of "metacognition" [13].

Reading proficiency requires utilization of strategies that make students better readers — students who don't learn to read, but read to learn. These strategies, which are called metacognitive strategies [14], could be taught to students to enhance their reading and to efficiently monitor their comprehension. Considering the gaps in the research on comprehension monitoring, continuing research is vital to improve reading instruction. Thus we must further explore these processes if we want to know how comprehension takes place [15].

Some researchers have analyzed comprehension monitoring, and found that it is facilitated by a number of actions [4]. Readers must learn to anticipate content. If they are

Solving reading problems requires full monitoring of reading comprehension to evaluate students' reading processes in order to identify problems, and to devise strategies to take corrective action. This monitoring is part of the metacognitive process.

This study undertook the investigation of comprehension monitoring to find out how it works for Arabic native speakers who read in their native language and in English as a foreign language. No studies that I know of have been conducted to discern how comprehension monitoring works for Arabic speaking students. This study will also attempt to discover the similarities and differences in the metacognitive processes between reading in Arabic, the reader's native language, and reading in English, a foreign language.

The importance of this study relates to the idea that comprehension monitoring is an aspect of metacognition, encompassing those skills and behaviors which enable readers to evaluate whether they are understanding what they are reading, and aiding readers in determining what actions to take and how to implement them[2]. These behaviors and skills consist of the ability to evaluate the effectiveness of their comprehension, planning how to solve problems with comprehension, and using strategies in order to increase comprehension. Instructing this type of behaviors and skills should be embraced by reading teachers.

Research shows that most reading teachers think that reading instruction involves teaching only vocabulary, grammar, and concepts, so they concentrate on these elements in their instruction. As a result, students develop poor study and reading habits. This type of instruction leads students nowhere, and the students who learn to read in this way are less proficient readers because they tend to think of reading in a limited way [3]. Students who receive this kind of instruction also spend more time interpreting difficult words, even if the meaning is clear. Their overall reading process is constrained by these limitations [1;4]. Teachers who implement this type of instruction erroneously think that effective reading is correlated with high language proficiency, however that is not true. Effective reading instruction must equip students with the reading skills necessary for them to read critically, retain main points and details, integrate and synthesize information, and recall information from their own general knowledge. If readers lack these skills, they will not be able to comprehend successfully[6]. He suggests that constructive reading instruction should focus on such cognitive components as coordination of attention, memory, and perceptual and comprehension processes. These skills require dynamic reading, with students actively monitoring comprehension, so that they can plan, predict outcomes, and consistently improve their performance. This monitoring process is called "metacognition" [1}.

The significance of the current study relates to Block's statement that "[With] the thoughts that wander or rush through the minds of readers, the reader searches and struggles for meaning, [and] the reflections and associations are hidden from the outside observer. Yet, this struggle and search for control are the core of reading comprehension" [4,

J. King Saud Univ., Vol. 11, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-22 (A.H. 1419/1999).

Metacognitive Consciousness and Reading Comprehension

Ali Saleh Al-Khabti
Assistant Professor of English,
Jeddah Teachers College, Jeddah, Saudi Arabia

Abstract. This study investigates the comprehension monitoring process of native Arabic speaking readers who read one Arabic passage and one English passage. Thirty-two third grade secondary school students were the subjects of the study. Fourteen students were classified as proficient readers and 18 were classified as less proficient readers. Their think-aloud protocols were tape recorded and marked by two Arabic language and English language teachers who were trained by the researcher for this purpose. The discussion of the comprehension monitoring process included two language-based problems — one consisted of looking for the referent of a pronoun, and the other consisted of difficult vocabulary. The think-aloud protocol's three phases and six steps were defined as: the evaluation phase (problem recognition, finding the source of the problem), the action phase (forming a strategic plan, attempting a solution), and the checking phase (checking and revising solutions). The results showed that proficient readers could carry out the process successfully, while less proficient readers could not. This indicated that successful monitoring was correlated with reading proficiency, not language proficiency. The subjects were able to monitor the vocabulary problems better than the referent problems. Proficient readers acted similarly in both the Arabic and the English passages, as did less proficient readers. Proficient readers performed in the English passage better than in the Arabic passage in the final phase (checking and revising solutions).

Introduction

We understand from previous research that the reading process usually goes unnoticed in reading classes. Most reading teachers do not know exactly what their students are thinking about when they are reading. In addition, they also do not know the problems students are having, if the students are utilizing effective strategies to overcome these problems, or if they are successful in implementing these strategies in solving their problems [1].

Foreword

The publication of this issue of the Journal commemorates an anniversary which is held dear by all who cherish this nation, namely the first centenary of the unification of the Kingdom of Saudi Arabia under a single banner. Only one hundred years ago, this portion of the Arabian Peninsula which today forms the Kingdom, was a barren desert inhabited by nomads, along with some city and oasis-dwellers. Their resources were meager, and their lives were characterized by fear and instability, due to the lack of a unified government able to ensure security. And so the situation remained, until Allah through His grace, designated the individual who was to unify and lead this land, the "Falcon of the Peninsula", the late King Abdul Aziz bin Abd al-Rahman Al-Saud – may Allah have mercy on his soul – who brought together and unified the disparate regions of the Peninsula, and laid the foundations of a system of government based upon the Islamic Shari'ah (The Quran and the Sunnah of the Prophet). And so, by the grace and beneficence of Allah, a nation was brought into being in which justice, order, safety and security prevail. He, in turn, was succeeded by his illustrious sons, who continued on the path their father had laid down, until the Kingdom was transformed into a nation renowned everywhere for its high standard of living, its cultural efflorescence, and a level of security with few peers. We, therefore, have much to rejoice in, and we extend our felicitations to the leader of our onward march, the Custodian of the Two Holy Mosques, King Fahd b. Abdul Aziz – may Allah support him!– and to his noble brethren, and all the Saudi people on this joyous centenary.

The Editorial Board of the Journal has deemed it to be appropriate to participate in this centenary celebration by publishing this special issue incorporating articles concerning the Kingdom, which it is hoped will benefit our readership.

Success in all human endeavor comes from Allah, and it is He Who guides us along the straight path.

Vice-President of the University for Graduate
Studies and Academic Research,
Editor-in-Chief, Journal of King Saud University
Khalid A. Al-Hamoudi

J. King Saud Univ., Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-72 Ar., 1-22, Eng., Riyadh (A.H. 1419/1999).

Contents

English Section

Page

Arabic Section

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-72 Ar., 1-22 Eng., Riyadh (A.H. 1419/1999).



Journal of
King Saud University

Volume 11

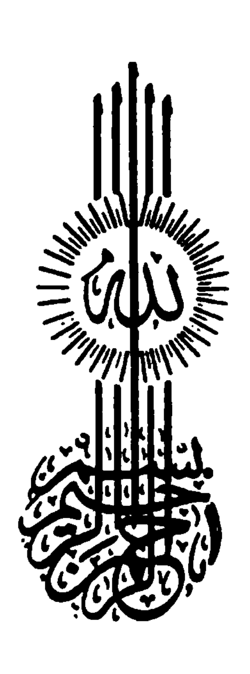
Educational Sciences & Islamic Studies (1)

Special Issue on the Occasion of the First Centenary
of the Foundation of the Kingdom of Saudi Arabia

A.H. 1419
(1999)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 2454, Riyadh 11451, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) ***Article:***
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article**:
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review,* 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book* references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J.King Saud Univ., Vol. 11, *Educ.Sci.&Islamic Studies* (1), pp.1-72 Ar., 1-22 Eng., Riyadh (A.H. 1419/1999).

ISSN 1018-3620





Journal of King Saud University

Volume 11

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

Special Issue on the Occasion of the First Centenary of the Foundation of the Kingdom of Saudi Arabia

A.H.1419 (1999)



King Saud University

مجلة جامعة الملك سعود ، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٧٣-١٧٥ بالعربية ، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

ردمد ٣٦٢٠-١٠١٨





مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٩ هـ (١٩٩٩م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ ـ بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ ـ مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ ـ بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ ـ المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ ـ نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ ـ تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ ـ الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ ـ الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م^2، كم، سم^3، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... الخ.

٥ ـ المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ ـ الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

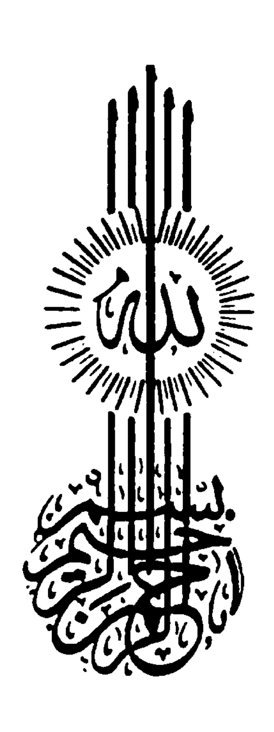
٩ ـ المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ ـ عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ ـ سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ ـ الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١١ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣-١٧٥ بالعربية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

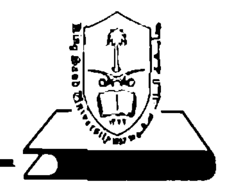


مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الحادي عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٩هـ
(١٩٩٩م)



النشـر العلمي والمطابع - جـامـعـة الملك سـعـود

ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٩هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣ - ١٧٥ بالعربية، الرياض (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣-٩٩ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

دراسة للصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات

عبد العزيز محمد العبد الجبار

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال عينة بلغت ٥١٠ مديرين ومعلمين ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية والخاصة والتابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية. وكشفت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد عن العوامل التالية: الدمج العام والإعاقات الجسمية، والإعاقات الحسية، والتخلف العقلي، والسلوك الاجتماعي، والإعاقات البسيطة.

وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد مابين ٠,٦٤ - ٠,٨٦، وللمقياس ٠,٨٧؛ أما معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية فقد بلغ ما بين ٠,٥٤ - ٠,٨٤ وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١. وقد أبدى المديرون والمعلمون موافقة على دمج الفئات التالية مرتبة حسب تقبلها: مرضى السكر، والتأتأة، والإعاقات الجسمية، وضعاف البصر، وضعاف السمع، والمضطربون سلوكيا، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك ومن يصعب فهم كلامهم والصرع. أما الفئات التي أظهروا معارضة لدمجها مرتبة حسب شدة معارضتهم لدمجها فهي: الشلل الدماغي، والصم، والمكفوفون، والمتخلفون عقليا القابلون للتعلم.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية ترجع لمتغير المؤهل، والتخصص الدقيق، وطبيعة المدرسة إن كانت عادية أو خاصة.

مقدمـــة

يعتبر دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية أمرا ضروريا في الوقت الراهن، حيث بدأ الأهتمام بشكل أوسع من ذي قبل بخدمة هؤلاء الأطفال ومحاولة تعليمهم في بيئة أقرب ما تكون إلى بيئة الدراسة العادية .

وقد جاءت اتجاهات الدمج هذه نتيجة لعدة أسباب لعل من أهمها توفير المساواة بين الأطفال، وزيادة دافعيتهم للإنجاز، والقدرة على الإنجاز في بيئة الدمج، ومحاولة تجنب سلبيات المعاهد المعزولة التي تعرضهم لفقدان الثقة بالنفس وفقدان التشجيع على الإنجاز [١، ص ص ٢٩ - ٤١]. وعلى الرغم من أهمية هذا الدمج، إلا أن الدراسات التي هدفت إلى التأكد من فعاليته وقد توصلت إلى نتائج متناقضة [٢، ص ص ١٨٣ - ٢١٥].

فقد ذهب جرشام Gresham إلى أنه لا يوجد برهان يبين أن الطلاب الذين تم دمجهم قد تحسنوا في المجالين الاجتماعي والأكاديمي أو أحدهما [٣، ص ٤٤٢]، في حين أن فاندركوك Vander Cook يذهب إلى أن عددا من الدراسات في الدمج أوضحت أن هناك فوائد عديدة في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية المختلفة مثل دراسة جونسون وجونسون Johnson and Johnson [٤، ص ١٨؛ ٥، ص ص ٥٥٣ - ٥٦١].

كما ذكر ماكملان وهالهان وكوفمان Macmillan, Hallahan and Kuffmen [٦؛ ٧] ما يفيد أن عملية الدمج هذه تتطلب العديد من المقومات العامة اللازمة لتنفيذها ونجاحها، منها رضى ورغبة مديري المدارس العادية ومعلميها .

وحيث إن رضى مديري المدارس العادية ومعلميها من المقومات الضرورية لعملية الدمج، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة من أجل التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، والتعرف على اتجاهات مديري مدارس التعليم الخاص والتعليم العادي ومعلميها نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ونحو تقبل دمجهم في الفصول العادية .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية .

كما تهدف إلى التعرف على أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تقبلا للدمج في الفصول العادية، وأثر متغيرات طبيعة العمل، والعمر، وسنوات الخبرة، ونوعية المؤهل إن كان تربويا أو غير تربوي، ونوعية المدرسة إن كانت عادية أو خاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

أهمية الدراسة

تأخذ هذه الدراسة أهميتها من حيث توفير مقياس للاتجاهات نحو الدمج في البيئة السعودية يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات لاستخدامه في إنجاز أهداف هذه الدراسة وغيرها من الدراسات، وقد اختار الباحث الصورة العربية من مقياس بيريمان Berryman [٨، ص ص ١٩٩ - ٢٠٣] لقصره وسهولة تطبيقه وإمكانية استخدامه مع مديري ومعلمي مراكز التربية الخاصة والمدارس العامة في المرحلة الابتدائية، ولما يتميز به هذا المقياس في صورته الأصلية من صدق وثبات للتعرف على اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - هل تختلف العوامل التي يتألف منها مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته العربية عن تلك العوامل التي يتألف منها في صورته الأصلية؟

٢ - ما هي أكثر فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تقبلا للدمج؟

٣ - هل تختلف اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية باختلاف طبيعة العمل والعمر والخبرة ونوع المؤهل والتخصص الدقيق ومجال العمل؟

حدود الدراسة

تتحدَّد هذه الدراسة بما يلي:

١ - اقتصارها على عينة من الذكور من مديري المدارس الابتدائية ومعلميها بوزارة

المعارف بمنطقة الرياض التعليمية .

٢ - استخدامها لمقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذي طوره بيريمان وزملاؤه ، وقام السرطاوي بترجمته وتعريبه .

٣ - جمْع بياناتها خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٨/ ١٤١٩هـ .

مصطلحات الدراسة

الدمــج

يقصد بالدمج في هذه الدراسة أن يقضى الطفل ذو الاحتياجات الخاصة جزءا من اليوم الدراسي أو كل اليوم الدراسي مع الأطفال في المدارس العادية [٩] مع توفير الخدمات المساندة .

المديرون والمعلمون

يقصد بهم مديرو المدارس الابتدائية والمدارس والمعاهد الخاصة ومعلموها التابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية .

ذوو الاحتياجات الخاصة

يقصد بذوي الاحتياجات الخاصة في هذه الدراسة الطلاب من مرضى السكر والمعاقين جسميا ، والمكفوفين وضعاف البصر ، والصم وضعاف السمع ، ومن يعانون من اضطراب في الكلام (التأتأة) ، والمضطربين سلوكيا ، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك ، ومن يصعب فهم كلامهم ، والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، والمصابين بالشلل الدماغي .

الدراسات السابقة

سوف يتطرق هذا الجزء من الدراسة إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو الدمج والدراسات ذات العلاقة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة .

أولا: دراسات حول الصدق العاملي للمقياس

أجرى بيريمان Berryman وآخرون دراسة تضمنت تطوير أداة تألفت من ٢٢ فقرة لقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب المعاقين من مختلف فئات الإعاقة في الصفوف العادية، وقد طلبوا قراءة فقرات المقياس وتحديد اتجاهاتهم نحوها من قبل ١٦١ مدرسا ممن يدرسون أحد المقررات التربوية الإجبارية (التدريب أثناء الخدمة)، ويمثلون سبعة عشر تخصصا، ويعملون في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويتمتعون بخبرات تدريسية متفاوتة. وكانت نسبة قليلة منهم قد درست مقررا أو مقررين في التربية الخاصة.

وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل تشبعت بها ١٨ فقرة بعد أن استبعدت أربع فقرات. وقد تمثلت العوامل الأربعة في الاتجاهات نحو دمج الإعاقات البسيطة، والدمج العام، والإعاقات الحسية الشديدة، وأخيرا السلوك الاجتماعي. وقد تراوحت تشبعات الفقرات بالعوامل الأربعة ما بين ٣٧, ٠ – ٧٨, ٠.

وقد تضمن العامل الأول والمتمثل في الإعاقات البسيطة كلا من الإعاقات الجسمية، والتأتأة، وصعوبة الكلام، بالإضافة إلى الصرع، ومرض السكر، والشلل الدماغي.

أما العامل الثاني والمتمثل في الدمج العام فقد تضمن الفقرات التي أشارت إلى أن الدمج إجراء تربوي مناسب، وأنه حق للطلاب المعاقين، بالإضافة إلى تدريس الطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في الصفوف العادية مع الطلاب المتفوقين والعاديين، وأخيرا حول توظيف الدمج واستخدامه في المستقبل.

وأما العامل الثالث، والمتمثل في الاتجاهات نحو دمج الطلاب المعاقين حسيا بدرجة شديدة، فقد تضمن كلا من الطلاب المكفوفين، والطلاب الصم.

وتمثل العامل الرابع الخاص بالسلوك الاجتماعي في دمج الطلاب المضطربين سلوكيا والخارجين على قواعد النظام والسلوك.

وقد بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئية النصفية ٩٢, ٠ [٨].

وفي دراسة أخرى للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو الدمج وثباته طبق بيرمان Berryman وآخرون المقياس على عينتين من الطلاب المسجلين في مقررات تربوية. وقد تألفت عينة الصدق الأصلية من ١٥٩ طالبا، في حين تألفت عينة الصدق الثانية من ١٦٤ طالبا. وكان المشاركون يمثلون سبعة عشر تخصصا دراسيا مختلفا موزعين

بين طلاب يتم إعدادهم تربويا للتدريس ومدرسين في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية (التدريب أثناء الخدمة).

وقد كشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات عينة الصدق الأولى عن أربعة عوامل. حيث تبين أن العامل الرابع يتألف من فقرتين، وأن الفرق ضئيل في القيمة التنبؤية بين العاملين الثالث والرابع، ولذلك فقد تقرر تدوير العوامل الثلاثة الأولى. وقد أخضعت استجابات عينة الصدق الثانية لنفس التحليل لتحديد ما إذا كان قد تم التوصل إلى نفس العوامل التي أظهرها تحليل استجابات العينة الأولى. وقد كشفت النتائج عن اتفاق عينتي الصدق الأولى والثانية على الاتجاهات نحو الإعاقات البسيطة والدمج العام، والإعاقات الحسية الشديدة. أما الفقرات الخاصة بالسلوك الاجتماعي، فقد انتمت للعامل الأول وذلك نتيجة التدوير الذي تمت الإشارة إليه.

وقد تبين أن معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات باستخدام ألفا كرونباخ كانت ٠,٨٩ و ٠,٨٨ للعينتين على التوالي. في حين تراوحت معاملات الثبات للعوامل الثلاثة ما بين ٠,٧٦ - ٠,٨٤، ومن جانب آخر، بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٠,٤٢ - ٠,٥٥. وتشير هذه النتائج إلى ما يتمتع به هذا المقياس من دلالات كافية من الصدق والثبات تجعل منه أداة صالحة للاستخدام في دراسة الاتجاهات نحو الدمج [١٠].

وأجرى جرين وهارفي Green and Harvey دراسة بهدف التحقق من الصدق العاملي للفقرات الثماني عشرة لمقياس الاتجاهات نحو الدمج من خلال تطبيقه في بيئة أخرى على عينة تألفت من ٤٢١ طالبا ومدرسا ممن يتلقون تدريبهم أثناء الخدمة. وقد كشفت نتائج التحليل العاملي بطريقة التدوير المتعامد عن نفس العوامل الأربعة التي ظهرت في دراسة تطوير المقياس، وتشبعت بها نفس الفقرات عدا الفقرتين المتعلقتين بضعاف السمع والبصر، فقد انتمت للعامل الثالث بدلا من الأول، وقد تراوحت معاملات الثبات للعوامل الأربعة باستخدام الفا كرونباخ ما بين ٠,٧١ - ٠,٨٨، وبلغ ثبات المقياس الكلي ٠,٩١، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد (العوامل) الأربعة للمقياس ما بين ٠,٣٦ - ٠,٥٧؛ أما معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين ٠,٦٣ - ٠,٨٤ [١١، ص ١٢٥].

ثانيا: دراسات حول الاتجاهات نحو الدمج

أجرى لاندرز Landers وزملاؤه دراسةاشتملت على ٢٦ إداريا و١٢٣ معلما للأطفال العاديين، و ٦٠ معلما للأطفال غير العاديين، وقد وجدوا أن الإداريين والمعلمين ينظرون إلى الدمج على أنه شيء هام للغاية. وتمت إعادة الدراسة مرة أخرى بعد مرور سنة على الدراسة الأولى، وقد توصل الباحثون إلى النتيجة الأولى نفسها، ولم تختلف اتجاهات الإداريين والمعلمين في المرة الثانية عنها في المرة الأولى [١٢].

وقد دعم ذلك نتائج دراسة موريس Morris وزملائه، التي أجريت على عينة بلغت ٢٢٠ طالبا من الطلاب الجامعيين لمعرفة اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد بينت الدراسة أن اتجاهات الطلاب تبدو أكثر سلبية نحو دمج الأطفال المضطربين سلوكيا، بينما كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية [١٣].

وعلى الصعيد العربي، أجرى السرطاوي دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الطلاب المعاقين في الصفوف العادية، وذلك عن طريق تطبيق مقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين على عينة بلغت ٣٤٩ مدرسا وطالبا وقد توصل إلى أن اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية تتسم بالسلبية [٢].

كما أشارت تلك الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية ترجع لمتغير التخصص والمعرفة والقرابة وخبرة التدريس؛ وهذا لصالح المتخصصين في التربية الخاصة ومن لهم صلة قرابة بأشخاص معاقين أو لهم معرفة بهم، ثم لمن كانت خبرتهم في التدريس تقل عن ٥ سنوات.

كما أجرى هارون دراسة بهدف الكشف عن توقعات معلمي الفصول العادية نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا بالمدارس العادية بمدينة الرياض من خلال أداة طورها وتم تطبيقها على عينة الدراسة المؤلفة من ٦٠٠ معلم سعودي، وقد توصلت تلك الدراسة إلى النتائج التالية:

١ - لا تتسم التوقعات الأولية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية بالرفض نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا بالمدارس العادية.

٢ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها المعلمون

المؤهلون تربويا ومتوسطات الدرجات التي حصل عليها المعلمون غير المؤهلين تربويا، وذلك لصالح المجموعة الأولى.

٣ - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون ممن تزيد خبراتهم التدريبية على ست سنوات ومتوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون ممن تقل خبرتهم عن ست سنوات وذلك لصالح المجموعة الأولى.

٤ - لاتوجد فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين متغيري المؤهل التربوي وخبرة التدريس على توقعات المعلمين نحو تعليم القابلين للتعلم بالمدارس الابتدائية [١٤].

وقد قام Abduljabbar بدراسة حول الاتجاهات لكل من المعلمين والإداريين في مدارس منطقة الرياض نحو التعليم الشامل، ويقصد به الدمج العام وهو دمج جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهما كان نوع أو شدة الإعاقة في المدارس العادية، وذلك على عينة مكونة من ٢٢١ فردا بين معلمين ومعلمات وإداريين وإداريات في منطقة الرياض وما حولها. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة في اتجاهات المدراء والمعلمين نحو التعليم الشامل ترجع إلى متغير الجنس، حيث كانت اتجاهات المديرات والمعلمات أكثر إيجابية من اتجاهات المدراء والمعلمين الذكور.

وأوضحت الدراسة كذلك أن هناك فروقا دالة في اتجاهات المدراء والمعلمين ترجع إلى متغير الصداقة والقرابة مع الأشخاص المعاقين. وقد أبدى معظم أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو الدمج العام خصوصا للمعاقين جسميا، بينما كانت نظرتهم سلبية نحو دمج المتخلفين عقليا في هذا النوع من التعليم [١٥، ص ص ٩٢ - ٩٧].

وأشارت الفايز إلي دراسة الهينيني عن اتجاهات مديري المرحلة الابتدائية ومعلميها نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية بالأردن، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٦٦ مديرا ومديرة و٣٤ معلما ومعلمة، وقد توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠٥, ٠) في اتجاهات مديري المدارس الابتدائية ومعلميها نحو دمج الطلاب المعاقين ترجع إلى الجنس ونمط الوظيفة [١٦].

وقد توصل الشخص من خلال مراجعة الدراسات والبحوث والتجارب التي أجريت في الدول المتقدمة حول دمج المعاقين إلى أن هذا الدمج تطور بشكل كبير، وخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث تم دمج هؤلاء المعاقين في الفصول العادية

بعدما كانوا يتلقون التعليم في فصول خاصة بالمدارس العادية. ويذهب الشخص إلى أن فئة المعاقين بإعاقة بسيطة المتضمنة المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة ومن يعانون من اضطرابات سلوكية بسيطة هي أكثر فئات المعاقين استفادة من الدمج، وهذا مشروط بتوافر الخدمات الخاصة والمساندة لهؤلاء المعاقين [١٧، ص ١٩٧].

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ٥١٠ مديرين ومعلمين ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية والمدارس الابتدائية العادية الملحق بها فصول خاصة والمدارس الابتدائية الخاصة التابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض. وقد بلغ عدد المديرين ٩٨ مديرا (١٩,٢٪) في حين بلغ عدد المعلمين ٤١٢ معلما (٨٠,٨٪). وهذه العينة من المديرين والمعلمين اشتملت على مديري التربية الخاصة ومعلميها في معاهد التربية الفكرية، ومعاهد الأمل للصم، ومعاهد النور للمكفوفين، والمدارس الابتدائية العادية بما فيها المدارس الملحق بها فصول للتربية الخاصة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة العمل والعمر والخبرة ونوع المؤهل والتخصص الدقيق ونوع المدرسة التي يعمل بها المفحوص.

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة ٪
١	طبيعة العمل	مدير	٩٨	١٩,٢
		معلم	٤١٢	٨٠,٨
٢	العمر	٢٠ - ٣٠ سنة	٢٠٨	٤٠,٨
		٣١ - ٤٠ سنة	١٩٤	٣٨,٠
		٤١ - ٥٠ سنة	٩٠	١٧,٧
		٥١ سنة فأكثر	١٨	٣,٥
٣	الخبرة	أقل من خمس سنوات	١١٨	٢٣,١
		٥ - ١٠ سنوات	١٨٩	٣٧,١
		أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٣	٣٩,٨

تابع جدول رقم ١.

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة ٪
٤	نوع المؤهل	تربوي	٤٥١	٨٨,٤
		غير تربوي	٥٩	١١,٦
٥	التخصص الدقيق	تربية خاصة	٩٧	١٩,٠
		تخصص آخر غير التربية الخاصة	٤١٣	٨١,٠
٦	نوع المدرسة	مدرسة عادية	٣٨٥	٧٥,٥
		مدرسة خاصة	٨٣	١٦,٣
		مدرسة عادية ملحق بها فصول خاصة	٤٢	٨,٢

أداة الدراسة

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة Attitudes Towards Mainstreaming Scale (ATMS) (لبيريمان **Berryman** وزملائه)، حيث يحتوي هذا المقياس على ثماني عشرة فقرة للتحقق من اتجاهات المعلمين وتقبلهم لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة [٨، ص ص ١٩٩ -٢٠٣].

ونظرا لوجود حاجة إلى توفير مقياس مقنن على البيئة السعودية بحيث يمكن استخدامه في قياس الاتجاهات نحو دمج فئات الإعاقة المختلفة، وبحيث يتمتع بصدق وثبات ملائمين لاستخدامه في الدراسات المستقبلية في البيئة السعودية، وبحيث يتميز بقصره وسهولة تطبيقه وسرعة الإجابة عنه، وشموله لكل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ما عدا صعوبات التعلم (طبعا) لافتراض أن هذه الفئة مدمجة أصلا - نظرا لهذه الأسباب مجتمعة - فقد استخدم الباحث الصورة العربية من مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة Attitudes Towards Mainstreaming Scale (ATMS) (لبيريمان Berryman وزملائه) التي قام السرطاوي [٢] بإعدادها، حيث طلب من عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض مراجعة الفقرات وتحديد مدى وضوحها، ثم بعد ذلك طلب إلى اثنين من المتخصصين إعادة ترجمة الصورة المعرّبة من

المقياس إلى اللغة الإنجليزية للتحقق من سلامة الترجمة ومحافظةالفقرات على مضمون ما هدفت لقياسه.

وتتطلب إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه أن يقرأ المدير والمعلم كل فقرة، ويحدد مدى موافقته أو عدم موافقته على ما جاء فيها، وذلك على مقياس متدرج من ست إجابات على طريقة ليكرت تبدأ بموافق جدا، موافق، موافق إلى حد ما، معارض إلى حد ما، معارض، معارض جدا (انظر ملحق رقم ١). وقد أعطيت ست درجات لموافق جدا متدرجة تنازليا إلى أن تنتهي إلى درجة واحدة لمعارض جدا وهكذا، فإن ارتفاع الدرجة يعتبر مؤشرا على الاتجاه الإيجابي في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى اتجاه سلبي.

الأساليب الإحصائية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق المقياس وثباته تمثلت في التحليل العاملي، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T. test، واختبار تحليل التباين.

جدول رقم ٢. التحليل العاملي لمقياس الاتجاهات نحو الدمج وتشبعات فقراته بالعوامل الأربعة.

الرقم	العبـــــــــــارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	يعتبر الدمج التربوي إجراءً تربويا مناسبا بشكل عام.	٠,٧٨			
٢	من حق جميع الطلاب المعاقين أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية.	–			
٣	من المناسب تدريس الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا في صف دراسي واحد.		٠,٥٥		
٤	يجب دمج الطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في الصفوف العادية.		٠,٧٦		
٥	يجب دمج الطلاب المعاقين بصريا – ضعاف البصر – الذين يستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية.				٠,٦١

تابع جدول رقم ٢.

الرقم	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٦	يجب دمج الطلاب المكفوفين الذين لايستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية.		٠,٦٢		
٧	يجب دمج الطلاب المعاقين سمعيا - ضعاف السمع - وليسوا صما في الصفوف العادية		٠,٦٥		
٨	يجب دمج الطلاب الصم في الصفوف العاديـــة.		٠,٧٨		
٩	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية.	٠,٥٤			
١٠	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية.	٠,٧٨			
١١	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من شلل دماغي ولا يستطيعون التحكم في حركـــة أعضائهم في الصفوف العادية.	٠,٥٥			
١٢	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من التأتأة في النطق في الصفوف العادية.	٠,٦٠			
١٣	يجب دمج الطلاب الذين يصعب فهم كلامهم في الصفوف العادية.			٠٧٠	
١٤	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من الصرع في الصفوف العادية.				٠,٧٣
١٥	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من مرض السكر في الصفوف العادية.				٠,٧٥
١٦	يجب دمج الطلاب المضطربين سلوكيا في الصفوف العادية.			٠,٨١	
١٧	يجب دمج الطلاب الذين يخرجون عن قواعد النظام والسلوك في الصفوف العادية.			٠,٦٩	
١٨	يجب أن يكون الدمج التربوي ناجحا بدرجة كافية لتقنع الآخرين باستخدامه كإجراء تربوي مناسب لخدمة المعاقين.	٠,٧٤			
	الجذر الكامن eigen value	٧,٤٧	١,٩٢	١,٣٦	١,٢٨
	نسبة التباين variance	٤١,٥	١٠,٧	٧,٦	٧,١

النتائـــج

يتناول هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن مضمون أسئلة الدراسة التالية :

السؤال الأول: ما العوامل التي يتألف منها المقياس في صورته العربية؟

كشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو الدمج عن أربعة عوامل بعد استبعاد العامل الخامس الذي تشبع بالفقرة الثانية من المقياس وهي (من حق جميع الطلاب المعاقين أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية). ويوضح جدول رقم ٢ العوامل الأربعة للمقياس . وقد أعطيت هذه العوامل - التي أظهرها التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد - التسميات التالية :

العامل الأول: الاتجاه نحو الدمج العام والإعاقات الجسمية

اشتمل هذا العامل على الفقرات التي اعتبرت الدمج إجراءً تربويا مناسبا وأن نجاح عملية الدمج سوف يساعد على استخدامه بشكل واسع . واشتمل هذا العامل أيضا على الإعاقات الجسمية وكذلك التأتأة في النطق . وقد تراوح تشبع الفقرات الست ما بين ٥٤, ٠ - ٧٨, ٠ .

العامل الثاني: الاتجاه نحو الإعاقات الحسية والتخلف العقلي

وتضمن هذا العامل الطلاب ذوي الإعاقات الحسية الشديدة والبسيطة متمثلة في المكفوفين وضعاف السمع والصم، وكذلك ذوي الإعاقة العقلية والقابلين للتعلم بالإضافة إلى الفقرة التي اعتبرت أنه من المناسب تدريس الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا في صف دراسي واحد، وقد تراوح تشبع الفقرات الخمس ما بين ٥٥, ٠ - ٧٨, ٠ .

العامل الثالث: الاتجاه نحو السلوك الاجتماعي

واشتمل هذا العامل على الفقرتين ١٦ ، ١٧ والمتضمنتين لفئتي المضطربين سلوكيا ومن يخرجون على قواعد النظام والسلوك، وعلى الفقرة ١٣ الخاصة بالطلاب، والذين يصعب فهم كلامهم . وبلغت درجات تشبع هذه الفقرات من ٦٩, ٠ - ٨١, ٠ .

العامل الرابع: الاتجاه نحو الإعاقات البسيطة

ويشتمل هذا العامل على الفقرات ٥ ، ١٤ ، ١٥ الخاصة بضعاق البصر من الطلاب والذين يعانون من الصرع، ومن مرض السكر، وكان تشبعها ٦١, ٠ و ٧٣, ٠ ، ٧٥, ٠ على التوالي .

صدق المقياس وثباته

ومن الإجراءات التي اعتمدها الباحث للتحقق من صدق المقياس الاتساق الداخلي أو ما يسمى بصدق الفقرات، إذتم استخراج معاملات الارتباط بين فقرات البعد (العامل) الفرعي والدرجة الكلية له من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. ويبين جدول رقم ٣ معاملات الارتباط، حيث تراوحت معاملات الارتباط على النحو التالي:

- بين فقرات البعد الأول ودرجته الكلية ما بين ٦٩, ٠ - ٨٣, ٠
- بين فقرات البعد الثاني ودرجته الكلية ما بين ٧٣, ٠ - ٨٥, ٠
- بين فقرات البعد الثالث ودرجته الكلية ما بين ٧٨, ٠ - ٨٩, ٠
- بين فقرات البعد الرابع ودرجته الكلية ما بين ٧٦, ٠ - ٨١, ٠

وفي مقابل ذلك تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٥٤, ٠ - ٨٤, ٠. وكانت جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, ٠.

جدول رقم ٣. معاملات الارتباط بين درجات المديرين والمعلمين على فقرات المقياس ودرجاتهم على كل عوامل (أبعاد) المقياس.

العامل	رقم الفقرة في المقياس	درجة الارتباط بالعامل	درجة الارتباط بالدرجة الكلية
	١	٠,٨١	٠,٦٨
	٩	٠,٧٤	٠,٦٩
	١٠	٠,٨٣	٠,٦٩
الأول	١١	٠,٧٧	٠,٧٢
	١٢	٠,٦٩	٠,٦٦
	١٨	٠,٨٠	٠,٦٨
	٣	٠,٧٣	٠,٥٦
	٤	٠,٧٥	٠,٦٠
الثاني	٦	٠,٨٣	٠,٧٩
	٧	٠,٨٤	٠,٧١

تابع جدول رقم ٣.

العامل	رقم الفقرة في المقياس	درجة الارتباط بالعامل	درجة الارتباط بالدرجة الكلية
	٨	٠,٨٥	٠,٧١
	١٣	٠,٧٨	٠,٦٤
الثالث	١٦	٠,٨٩	٠,٥٨
	١٧	٠,٨٨	٠,٦٨
	٥	٠,٧٦	٠,٦٦
الرابع	١٤	٠,٨١	٠,٨٤
	١٥	٠,٧٦	٠,٥٤

ويوضح جدول رقم ٤ أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة مع بعضها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغ ارتباط العامل الأول بالعوامل التالية: ٠,٦٥، ٠,٥٧، ٠,٥٠ على التوالي، في حين بلغ ارتباط العامل الثاني بالعوامل التالية: ٠,٥٤، ٠,٥٥، وقد بلغ ارتباط العامل الثالث بالرابع ٠,٥١.

أما ارتباط العوامل الأربعة بالدرجة الكلية فقد بلغت ٠,٨٨، ٠,٨٧، ٠,٧٤، ٠,٧١، على التوالي وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين درجات المديرين والمعلمين على الأبعاد الأربعة وبينها وبين درجاتهم الكلية على المقياس.*

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول				
الثاني	٠,٦٥			
الثالث	٠,٥٧	٠,٥٤		
الرابع	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٥١	
الدرجة الكلية	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٧٤	٠,٧١

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

وللتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية يبلغ عددها ٥١ مديرا ومعلما، حيث بلغ معامل ثبات العامل الأول ٨٦, ٠، والعامل الثاني ٨٤, ٠، والعامل الثالث ٨١, ٠، والعامل الرابع ٦٧, ٠، في حين بلغ معامل ثبات الفقرات السبع عشرة ٩٢, ٠ كما يوضحها الجدول رقم ٥.

جدول رقم ٥. معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج بطريقة ألفا كرونباخ.

البعد	عدد أفراد عينة الثبات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الأول	٥١	٦	٠, ٨٦
الثاني	٥١	٥	٠, ٨٤
الثالث	٥١	٣	٠, ٨١
الرابع	٥١	٣	٠, ٦٧
الدرجة الكلية	٥١	١٧	٠, ٩٢

السؤال الثاني: ما أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تقبلا للدمج في الفصول العادية؟

لقد أوضحت متوسطات الاستجابات الواردة في جدول رقم ٦ حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية أن الفئات التي ارتفع متوسط الإجابة حولها عن (٣) يشير إلى تقبل دمجها، وقد كانت على الترتيب: مرضى السكر، والذين يعانون من التأتأة، والمعاقين جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة. ومن يستخدمون الكراسي المتحركة من المعاقين جسميا، وضعاف البصر، وضعاف السمع، والمضطربين سلوكيا، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك، والطلاب الذين يصعب فهم كلامهم، ومرضى الصرع، حيث تراوحت متوسطات الاتجاهات نحو دمجهم ما بين ٩٥, ٤ كأعلى متوسط و٢٦, ٣ كأقل متوسط لهذه الفئات على التوالي.

أما الفئات التى أبدى المديرون والمعلمون اعتراضا واضحا على دمجها في الفصول العادية والتي انخفض متوسط الإجابة حولها عن (٣) فقد كانت على الترتيب: دمج الطلاب المصابين بالشلل الدماغي، والصم، والمكفوفين، والمتخلفين عقليا القابلين

للتعلم، حيث تراوح متوسط الإجابة عليها بين ١,٨٠ إلى ٢,٨٨ .

جدول رقم ٦ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمعلمين حول دمج فئات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مرتبة حسب درجة تقبل دمجها في الفصول العادية.

الفئـــــــــــــــــــــة	المتوسط	الانحراف المعياري
مرضى السكر	٤,٩٥	١,٤١
التأتأة	٤,١٢	١,٣٥
المعاقون جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة	٤,٠٥	١,٦٤
المعاقون جسميا الذين يستخدمون الكراسي المتحركة	٤,٠٢	١,٦٢
ضعاف البصر	٤,٠٠	١,٤٩
ضعاف السمع	٣,٦١	١,٥١
المضطربون سلوكيا	٣,٤٤	١,٤١
من يخرجون عن قواعد النظام والسلوك	٣,٣٣	١,٤٨
الطلاب الذين يصعب فهم كلامهم	٣,٢٦	١,٣٦
الذين يعانون من الصرع	٣,٢٦	١,٥٧
المتخلفون عقليا والقابلون للتعلم	٢,٨٨	١,٤٣
المكفوفون	٢,٣٠	١,٣٨
الصم	٢,٠٦	١,١٧
ذووالشلل الدماغي	١,٨٠	١,١٠

السؤال الثالث: هل تختلف اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية باختلاف طبيعة العمل والخبرة، ونوع المؤهل والتخصص الدقيق إن كان تربية خاصة أو غير ذلك، وطبيعة المدرسة إن كانت عادية أو خاصة؟

لقد توصل الباحث عن طريق استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين إلى النتائج التالية :

١ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين واستجابات

المعلمين بالنسبة لمتغير طبيعة العمل. وعليه لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلاف في الاتجاهات حول الدمج بناءً على طبيعة العمل (مدير أو معلم) [انظر جدول رقم ٧].

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير المؤهل لصالح الذين يحملون مؤهلات تربوية؛ إذ حصل هؤلاء التربويون على متوسط حسابي بلغ ٣١, ٥٧، وذلك مقارنة بمن لا يحملون مؤهلات تربوية، إذ حصلوا على متوسط حسابي أقل (٠٦, ٥٣)، وهذا يدل على أن التربويين يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم من غير التربويين [انظر جدول رقم ٧].

٣ - وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص الدقيق وأثره على اتجاهات أفراد العينة نحو الدمج لصالح المتخصصين في التربية الخاصة، إذ حصل المتخصصون في التربية الخاصة على متوسط حسابي (٦٧, ٦٦)، وذلك مقارنة بغير المتخصصين فيها والذين حصلوا على متوسط حسابي أقل (٥٠, ٥٤). وهذا يدل على أن المتخصصين في التربية الخاصة يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم [انظر جدول رقم ٧].

٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير العمر وأثره على اتجاهات أفراد العينة نحو الدمج. وعليه لا يمكن أن نتوقع أن هناك اختلافا في الاتجاهات حول الدمج بناءً على متغير العمر، سواء أكان المدير أو المعلم صغيرا أم كبيرا في العمر [انظر جدول رقم ٨].

٥ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الخبرة وأثره على اتجاهات أفرد العينة نحو الدمج. وبناءَ عليه لا يمكن أن نتوقعَ أن يكون هناك اختلاف في الاتجاهات بناءً على خبرة المعلم أو المدير، سواء أكانت طويلة أم قصيرة [انظر جدول رقم ٨].

٦ - وجود فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى دلالة (٠٥, ٠) لاختبار شيفيه تبين أن هناك فروقا دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها (٩٠, ٥٣) ومديري المدارس الخاصة ومعلميها (٣٥, ٦٨) لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها.

وهناك فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها (٩٠, ٥٣) ومديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها (٧٣, ٦٠) لصالح مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها.

ومن جهة أخرى وجدت فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها (٧٣, ٦٠) ومديري المدارس الخاصة ومعلميها (٣٥, ٦٨) لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها (انظر جدول رقم ٨).

جدول رقم ٧. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها الإحصائية في اختلاف الاتجاهات نحو الدمج باختلاف طبيعة العمل ونوع المؤهل والتخصص الدقيق.

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طبيعة العمل	مدير	٩٨	٥٨,٥٧	١٣,٥٨		
	معلم	٤١٢	٥٦,٣٩	١٤,٤١	١,٣٦	غير دالة
نوع المؤهل	تربوي	٤٥١	٥٧,٣١	١٤,٤	-	
	غير تربوي	٥٩	٥٣,٠٦	١٢,٥٥	٢,١٥	دالة عند ٠,٠٥
التخصص الدقيق	تربية خاصة	٩٧	٦٦,٦٧	١٤,٩٧		
	غير تربية خاصة	٤١٣	٥٤,٥	١٣,٠٧	٨,٠٢	دالة عند ٠,٠١

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين الاحادي للتعرف على الفروق في اتجاهات الأفراد نحو الدمج في ضوء كل من العمر والخبرة ونوع المدرسة.

المتغير	مجموع المربعات	درجة الدرجة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الفعلية
العمر	٩٤٦,٣٣	٣	٣١٥	١,٥٥	١٩٩٥ غير دالة
الخبرة	١٠٣٢,١١	٢	٥١٦,٠٥	٢,٥٥	٠,٠٧٩ غير دالة
طبيعة المدرسة	١٤٩٥٧,٤٣	٢	٧٤٧٨,٧١	٤٢,٧٧	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى ٠,٠١

مناقشـــة النتائـــج

لقد بينت نتائج الدراسة أن هناك تشابها كبيرا بين العوامل الأربعة لهذه الدراسة مع العوامل الأربعة التي أظهرتها الدراسات السابقة، إلا أن الاختلاف في الأساس بينها هو: أن الاتجاه نحو الدمج العام والإعاقات الجسمية كان العامل الأول في هذه الدراسة، بينما كان العامل الأول في الدراسات السابقة هو الاتجاه نحو دمج الإعاقات البسيطة. وعادة مايكون الجذر الكامن للعامل الأول كبيرا جدا مقارنة بالعوامل الأخرى كما هو الحال في هذه الدراسة، بحيث يكون مسؤولا عن نسبة كبيرة من التباين كما يظهر ذلك في جدول رقم ٢.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى كون أن فكرة الدمج فكرة جديدة على المجتمع السعودي، حيث إن ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة بسيطة يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة ومعزولة عن البيئة العادية، بخلاف ما يجرى في كثير من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا وغيرها، حيث يتم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة بسيطة في المدارس العادية، ومن هنا كان الاتجاه نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية هو العامل الأول.

أما الاختلاف الثاني فهو عدم انتماء الفقرة الثانية الخاصة بحق جميع الطلاب المعاقين في أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية، وقد يعزى ذلك إلى شمولية هذه الفقرة لجميع فئات المعاقين، ولأن المجتمع السعودي تعود وتأقلم على المدارس والمعاهد والمراكز المعزولة. وقد كانت إجابات العينة عن الفقرات الأخرى أفضل بكثير ومؤشرا على عدم تقبل دمج كل فئات المعاقين في الفصل الدراسي العادي.

أما الفئات التي أبدى المديرون والمعلمون اعتراضا بينا على دمجها في الفصول العادية، فهي فئات الطلاب المصابين بالشلل الدماغي، والصم، والمكفوفين والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم، وقد يرجع هذا الاعتراض على الدمج إلى طبيعة الإعاقة التي يعاني منها هؤلاء، وإلى صعوبة التعامل مع هذه الفئات لوجوب استخدام طرق ووسائل واستراتيجيات خاصة للتعامل معها، وقد يرجع كذلك إلى عدم الوعي الكامل باحتياجات هذه الفئات في المدارس العادية.

أما الفئات التى اتفق أفراد العينة على دمجها فهي مرضى السكر، والذين يعانون

من التأتأة، والمعاقون جسميا الذين لايستخدمون الكراسي المتحركة، ومن يستخدمون الكراسي المتحركة من المعاقين جسميا، وضعاف البصر، والمضطربون سلوكيا، ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك، والطلاب الذين يصعب فهم كلامهم، ومرضى الصرع. ويبدو أن أفراد العينة اتفقوا على دمج هذه الفئات لتمتعها بالقدرات العقلية التي تسهل عملية دمجها وتعلمها في البيئة العادية، وذلك مقارنة بالفئات الأخرى كالمتخلفين عقليا القابلين للتعلم، والمكفوفين، والصم، والمرضى بالشلل الدماغي الذين يتطلب التعامل معهم استخدام طرق واستراتيجيات خاصة.

وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير المؤهل لصالح الذين يحملون مؤهلات تربوية، وهذا يدل على أن التربويين يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم من غير التربويين. وقد تعني هذه النتيجة أن التربويين قد حصلوا على بعض المعلومات والخبرات عن ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء دراستهم الجامعية، وكذلك أثناء التدريس التدريبي الذي يقومون به قبل التخرج من الجامعات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هارون [١٣].

أما فيما يخص متغير التخصص الدقيق، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الاتجاهات نحو الدمج لصالح المتخصصين في التربية الخاصة. وقد تكون هذه النتيجة مرتفعة نظرا لما يحصل عليه المتخصصون في التربية الخاصة من معلومات ومعارف وخبرات عن ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق التعامل معهم وأثناء الدراسة والتدريس أو التدريس التدريبي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السرطاوي [٢].

أما فيما يخص متغير طبيعة المدرسة، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها ومديري المدارس الخاصة ومعلميها لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها. وهناك فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية ومعلميها ومديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها لصالح مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها. ومن جهة أخرى وجدت فروق دالة بين متوسطات مديري المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلميها ومديري المدارس الخاصة ومعلميها لصالح مديري المدارس الخاصة ومعلميها. إذ أن مديري المدارس الخاصة ومعلميها يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج يليهم

مديرو المدارس العادية الملحق بها فصول خاصة ومعلموها .

وقد تكون هذه النتيجة راجعة لاحتكاك مديري المدارس الخاصة ومعلميها وملاحظتهم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لفترات أطول مما هو متاح لمديري المدارس العادية ذات الفصول الخاصة الملحقة بها ومعلميها ، وكذلك مديري المدارس العادية ومعلميها .

التوصيـــات

بناء على نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :

١ - حث الباحثين في هذا المجال على استخدام الصورة العربية من مقياس بيريمان للاتجاهات نحو الدمج ، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها ، كما تم تقنينها على البيئة السعودية ، وذلك للدراسات المستقبلية عن الدمج .

٢ - العمل على تطبيق برامج الدمج خصوصا للإعاقات البسيطة كمرضى السكر والمعاقين جسميا وضعاف البصر وضعاف السمع .

٣ - العمل على عقد دورات تدريبية لغير المتخصصين في التربية الخاصة الذين يعملون مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

٤ - العمل على تحسين اتجاهات المديرين والمعلمين وخصوصا غير التربويين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق عقد الندوات واللقاءات والدورات التدريبية فيما يخص الأساليب والاستراتيجيات الملائمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .

٥ - تقديم مقرر أو أكثر عن ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات السعودية خصوصا كليات التربية وكليات إعداد المعلمين .

٦ - كذلك يوصي الباحث بدراسات مستقبلية حول الدمج تشمل :

أ - التوسع في هذه الدراسة لتشمل عينة ممثلة لجميع مناطق المملكة العربية السعودية .

ب - مقارنة وجهات نظر الطلاب والطالبات تجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة .

جـ - دراسة لاتجاهات الآباء والأمهات حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة .

د - إجراء المزيد من الدراسات حول الدمج حيث تعم الفائدة والوعي بهذا الاتجاه ، وتُعرف أفضل الطرق والاستراتيجيات المناسبة لهذا الموضوع .

ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الكريم مدير المدرسة / معلم المدرسة حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد

أقوم حاليا بدراسة من أجل تقنين مقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية . وتهدف الدراسة أيضا إلى التعرف على أكثر فئات ذوي الحاجات الخاصة تقبلا للدمج في الفصول العادية وأثر متغيرات كل من طبيعة العمل ، والعمر ، وعدد سنوات الخبرة ، ونوعية المؤهل ، والتخصص الدقيق ، والمدرسة التي يعمل بها على اتجاهات الإداريين أو المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية .

فأرجو منك الإجابة عن عبارات المقياس (الاستبانة) مع العلم بأن هذه المعلومات لا ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

مع شكري وتقديري ، ، ،

الباحث

د . عبد العزيز محمد العبد الجبار

عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المقياس

الجزء الأول :

أرجو وضع علامة (✓) في المكان المناسب لإجابتك :

١ - طبيعة العمل :

☐ إداري

☐ معلم

٢ - العمر :

☐ ٢٠ - ٣٠

☐ ٣١ - ٤٠

- [ ] ٤١ - ٥٠
- [ ] ٥١ - فأكثر

٣ - عدد سنوات الخبرة :

- [ ] أقل من خمس سنوات
- [ ] ٥ - ١٠ سنوات
- [ ] أكثر من ١٠ سنوات

٤ - نوعية المؤهل :

- [ ] تربوي
- [ ] غير تربوي

٥ - التخصص الدقيق :

- [ ] تربية خاصة
- [ ] تخصص آخر غير التربية الخاصة

٦ - المدرسة التي تعمل بها :

- [ ] مدرسة عادية
- [ ] مدرسة خاصة (معهد تربية خاصة، مثل : معهد النور، الأمل، التربية الفكرية)
- [ ] مدرسة عادية ملحق بها فصول خاصة .

الجزء الثاني:

الرقم	العبارة	موافق جدا	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض	معارض جدا
١	يعتبر الدمج التربوي إجراءً تربويا مناسبا بشكل عام .						
٢	من حق جميع الطلاب المعاقين أن يتلقوا تعليمهم في الصفوف العادية .						
٣	من المناسب تدريس الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا في صف دراسي واحد .						
٤	يجب دمج الطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في الصفوف العادية .						
٥	يجب دمج الطلاب المعاقين بصريا - ضعاف البصر - الذين يستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية .						

الرقم	العبارة	موافق جدا	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض	معارض جدا
٦	يجب دمج الطلاب المكفوفين الذين لايستطيعون قراءة المواد التعليمية المطبوعة في الصفوف العادية .						
٧	يجب دمج الطلاب المعاقين سمعيا - ضعاف السمع - وليسوا صما في الصفوف العادية .						
٨	يجب دمج الطلاب الصم في الصفوف العادية .						
٩	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية .						
١٠	يجب دمج الطلاب المعاقين جسميا الذين لا يستخدمون الكراسي المتحركة في تنقلهم في الصفوف العادية .						
١١	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من شلل دماغي ولا يستطيعون التحكم في حركة أعضائهم في الصفوف العادية .						
١٢	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من التأتأة في النطق في الصفوف العادية .						
١٣	يجب دمج الطلاب الذين يصعب فهم كلامهم في الصفوف العادية .						
١٤	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من الصرع في الصفوف العادية .						
١٥	يجب دمج الطلاب الذين يعانون من مرض السكر في الصفوف العادية .						
١٦	يجب دمج الطلاب المضطربين سلوكيا في الصفوف العادية .						
١٧	يجب دمج الطلاب الذين يخرجون من قواعد النظام والسلوك في الصفوف العادية .						
١٨	يجب أن يكون الدمج التربوي ناجحا بدرجة كافية لتقنع الآخرين باستخدامه كإجراء تربوي مناسب لخدمة المعاقين .						

المراجع

[١] Stainback, W., and S. Stainback. *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* . Boston: Allyn & Bacon, 1992, 29 - 41.

[٢] السرطاوي، زيدان. «اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية.» *التربية المعاصرة*، ٣٨، ع ٤ (١٩٩٥م)، ١٨٣ - ٢١٥.

[٣] Greshman, F. M. "Misguided Mainstreaming: The Case for Social Skills Training with Handicapped Children." *Exceptional Children*, 48 (1982), 422-33 .

[٤] Vandercook, T. et al. "Cath, Jess, Jules, & Ames ... A Story of Friendship." *IMPACT*, 2 (1988), 18 - 19 .

[٥] Johnson, D.W., and R. Johnson. "Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies." *Exceptional Children,* 6 (1986), 553 - 61.

[٦] MacMillan, D. *Mental Retardation in School and Society*. Boston: Little Brown and Company, 1982.

[٧] Hallahan, D., and J. Kauffman. *Exceptional Children*. 2d ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, Inc., 1982.

[٨] Berryman, J. D., et al. "The Validation of a Scale to Measure Attitudes toward the Classroom Integration of Disabled Students." *Journal of Educational Research,* 73 (1980), 199 - 203 .

[٩] Lewis, R. B., and D. Doorlage. *Special Students in the Mainstream*. New York: Merrill/ Macmillan, 1987 .

[١٠] Berryman, J. D., and W. R. Neal. "The Cross Validation of the Attitudes toward Mainstreaming Scale (ATMS)." *Educational and Psychological Measurement,* 40 (1980), 469 - 674 .

[١١] Green, K., and D. Harvey. "Cross-Cultural Validation of the Attitudes toward Mainstreaming Scale." *Educational and Psychological Measurement,* 43 (1983), 1255 - 1261 .

[١٢] Landers, M., et al. "Inclusionary Skills and Practices of In Service Principals and Teachers." Paper presented at the 18 Annual TED Conference, Honolulu, Hawaii, Nov. 8-11, 1995.

[١٣] Morrise, J. R. et al. "Attitudes of University Students toward Persons with Specific Handicaps." 1984 . ED 283309, 1 - 6.

[١٤] هارون، صالح. «توقعات معلمي الفصول العادية نحو تعليم القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا بالمدارس العادية بمدينة الرياض.» *التربية المعاصرة*، ٣٥، ع١ (١٩٩٥م)، ٢٨٧ - ٣٠٧.

[١٥] Al-Abduljabbar, A. "Administrators and Educators, Perceptions of Inclusive Schooling in Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation. Southern Illinois University at Carbondale, 1994.

[١٦] الفايز، حصة. *دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين في مؤسسات رياض الأطفال*. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٩٧م.

[١٧] الشخص، عبدالعزيز. «دراسة لمتطلبات إدماج المعاقين في التعليم والمجتمع العربي.» *رسالة الخليج العربي*، ٧، ع٢١ (١٩٨٧م)، ١٨٩ - ٢١٣.

The Factorial Validity of the Attitudes towards a Mainstreaming Scale

Abdulaziz Abduljabbar

Assistant Professor, Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: The eighteen-item attitude mainstreaming scale (ATMS) was cross validated before adminstration to a Saudi Arabian sample of 510 principals and teachers of both special education and regular education. Principal components followed by varimax rotation yielded the same four factors found in the development sample. Internal consistency reliability estimates of factor based subscale ranged from .64 - .89 with a total scale reliability of .87. Subscale intercorrelation ranged from .54 - .84 . Principals and teachers showed agreement towards mainstreaming students with diabetes, students who have stuttering problems, students with physical disabilities, mildly visually or hearing impaired students, students with behavioral disorders, students who present persistent discipline problems, students with speech difficulty, and students with epilepsy. Results showed significant differences towards mainstreaming students with disabilities attributed to degree type, specialization and school type, be it speical education or regular school .

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠١-١٢٢ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني والتقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية (دراسة ميدانية)

ألفت محمد فودة

أستاذ مساعد، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحـث. هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر الأسلوب التعاوني والأسلوب التقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي، ثم تعلم البرمجة في مقرر الحاسب الآلي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية. وقد تضمنت إجراءات الدراسة استخدام الأسلوب التجريبي، وذلك بتقسيم الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس باستخدام التعلم التعاوني ومجموعة ضابطة تدرس باستخدام الأسلوب التقليدي. أجري اختبار قبلي (نظري) واحد لقياس معلومات الطالبات عن مبادىء الحاسب وآخر عن البرمجة، الذي أظهر عدم وجود فرق بين المجموعتين. تم تطبيق الاختبار البعدي الأول (نظري) عن مبادىء الحاسب بعد ستة أسابيع من الدراسة، ثم الاختبار البعدي الثاني (نظري) في البرمجة بعد ستة أسابيع أخرى؛ كذلك عمل اختبار عملي في البرمجة لكلا المجموعتين بعد الانتهاء من الاختبار البعدي الثاني. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١) لم يظهر الاختبار البعدي الأول (نظري) المتعلق بمبادىء الحاسب أي فروق بين المجموعات؛ ٢) أظهرت نتائج الاختبار البعدي الثاني (نظري) بالبرمجة فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني؛ ٣) أظهرت نتائج الاختبار العملي في البرمجة أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

مقدمـــة

يمكن لتعلم الحاسب الآلي أن يكون جذابا و مثيرا كما يمكن أن يكون ثقيلا ومعقدا، ويعتمد ذلك بدرجة كبيرة علي كيفية تقديم المعلومات و على طبيعة المتعلم. و لعل هذا يفسر ما

نراه من تمتع البعض بالحاسب و انجذابهم له ، في حين يحاول البعض الآخر تجنبه . ذكرت هرمنز Hermans أن هناك نوعين من الطلبة ، الذين يحبون حل المشكلات و لديهم استعداد للتعامل مع المجهول ، وهم عادة أكثر الناس تقبلا و تعلما للحاسب أو للتقنيات الحديثة . أما النوع الآخر ، فهم الذين يحبون معرفة ماذا سيدرس مسبقا و يخافون من المجهول . ومثل هؤلاء الطلبة عادة لا يتقبلون تعلم الحاسب ببساطة [١ ، ص ٣٣] .

يعتبر تعلم الحاسب ضرورة من ضرورات العصر الذي نعيش فيه ، و بما أن البرمجة أساس عمل الحاسب فتعلمها ، و التعرف على مبادئها مهم في محو الأمية المعلوماتية عند الطلبة . فالبرنامج بالنسبة للحاسب مثل الفيلم للكاميرا ، فمهما توافر فيها من مزايا فإنها لا تعمل بدون فيلم ، كذلك الحاسب مهما توافر فيه من مزايا فإنه لا يعمل بدون البرنامج .

لذا فإن طريقة التعلم والأسلوب المستخدم فيه قد يكون عاملا أساسيا في تقريب هذه التقنية أو تنفير الطلبة منها . إن التعلم عن الحاسب عامة و تعلم البرمجة خاصة قد يختلف عن تعلم كثير من المقررات العلمية الأخرى . ذكر ستنسلو Stanislaw أن الطلبة -خاصة المبتدئين- في أثناء تعلم البرمجة يحتاجون إلى مساندة و تغذية راجعة مستمرة حتى لا يصلوا إلى مرحلة الإحباط frustration [٢ ، ص ص ٣٥١-٣٦٢] . فعلى الرغم من أن تعلم البرمجة أدخل على مستوى مدارس التعليم العام منذ سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية كما ذكر بيكر Becker [٣ ، ص ص ٣٠-٣٣] ، إلا أن الدراسات أظهرت أن الطلبة يواجهون صعوبة كبيرة عند تعلم البرمجة و يحققون أقل تقدم فيها ، [بي Pea (٤ ، ص ص ١٣٧-١٦٨) ، لين Line (٥) ، باركينز Perkins (٦)] . إلا أن تعلم البرمجة جزء أساسي من تعلم الحاسب ، فكما ذكر كانس Canas أنه على الرغم من صعوبة تعلم البرمجة ، إلا إنها تعتبر مهارة مفيدة و ضرورية ، خاصة أنها أساس مصاحب لتطور أجهزة الحاسبات . كذلك من المتعارف عليه أن تعلم هذه المهارة يتطلب مهارات تفكير عليا ويحتاج المبرمج أن يكون لديه تصور جيد لكيفية عمل نظام الحاسب [٧ ، ص ص ٧٩٥-٨١١] .

و قد اقترحت ماجرث McGrath طرقا مختلفة لتسهيل تعلم البرمجة للمبتدئين مثل : (جعل الواجبات مثيرة للجميع ، . . . ، العمل في مجموعات ، . . .) [٨ ، ص ص ١٩-٢١] . إن التعلم في مجموعات يؤدي إلى تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ، و يعتبر هذا عاملا مهما في العملية التعليمية . كما أشارت كثير من الدراسات التي منها مرتز Miritz ،

ومينت Minte، ومارتينز Martincs، وشمارو Schamarao، وراندي Randie، أن التعلم في مجموعات يزيد دافعية التعلم لدى الطلاب، و هو أيضا يساعد على بناء علاقات جيدة بينهم و يساعدهم في كسب الثقة بالنفس ويساعد في زيادة التحصيل الدراسي [٩، ص ٣٢٧؛ ١٠، ص ٧٨٩؛ ١١، ص ١١٢؛ ١٢، ص ٢٦٨٤؛ ١٣، ص ٢٧٥٧].

و قد ذكر ديفيدسون Davidson أن استخدام التلاميذ طرق التعلم التعاوني ينمي مهارات حل المشكلات لديهم [١٤، ص ص ٣٦٢-٣٦٥]. و لما كان أسلوب التعلم التعاوني ذا أثر كبير في تنمية القدرة على حل المشكلات، و هي إحدى المهارات الفكرية اللازمة لتعلم البرمجة، إلى جانب أن كتابة البرامج في الحياة العملية تكون عادة من إنتاج فرق عمل و ليس عملا فرديا، لذا فإن استخدام أسلوب التعلم التعاوني قد يكون أحد الحلول للتخفيف من صعوبة تعلم البرمجة. وفي نفس الوقت يكون إعدادا للطلبة لواقع الحياة العملية في المستقبل؛ لذا رأت الباحثة دراسة ما إذا كان استخدام أسلوب التعلم التعاوني بين الطالبات سوف يخفف من صعوبة تعلم هذا الجانب، و بالتالي يكون عاملا مساعدا في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات.

أهمية الدراسة

يمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي:

١- أن البرمجة على الرغم من صعوبة تعلمها تعد أساس عمل الحاسب.

٢- زيادة الاهتمام بالبرمجة و محاولة التشجيع على تعلمها و التخفيف من صعوبتها.

٣- أن التعلم التعاوني قد يكن حلا لمشكلة ازدحام الفصول و صعوبات التعلم.

٤- أن التعلم التعاوني قد يساعد أيضا في حل مشكلة عدد أجهزة الحاسب التي غالبا ما تكون أقل من عدد الطالبات المسجلات في المقررات المختلفة.

٥- أن التعلم التعاوني قد يساعد في زيادة التحصيل الدراسي.

٦- أن التعلم التعاوني يعد الطالب لواقع الحياة في المستقبل، حيث إن مجال العمل يبني دائما على التعاون بين العاملين.

٧- تسليط الضوء على الفوائد التربوية المتوقعة من التعلم التعاوني لإثارة الاهتمام به في البلاد العربية مقارنة بما يجده هذا الأسلوب من اهتمام و دراسات في البلدان المتقدمة.

مشكلة الدراسة

من أكثر المشاكل التي تواجه المبتدئين عدم معرفة كيف يعمل الحاسب، إذ يظنون أنه يفكر و يقرر، و لا يتضح لهم عكس ذلك حتى يتعلموا البرمجة. فتعلم البرمجة يوضح حقيقة عمل الحاسب، وأن الإنسان هو المتحكم بالجهاز و ليس العكس. كما أن المشكلة التي تعترض طريق الوصول إلى هذه المرحلة هي صعوبة تعلم البرمجة. فكثير من الطلاب يبتعدون عن تعلم الحاسب بسبب صعوبة البرمجة، وكثير منهم ينسحبون من مقررات الحاسب عندما يواجهون تلك الصعوبة.

تقدم كلية التربية مقررا في الحاسب بغرض محو الأمية الحاسوبية عند مدرسي المستقبل و تمكينهم من فهم تقنية الحاسب بصورة صحيحة. ولما كان الهدف من تعلم البرمجة في هذا المقرر هو إتاحة الفرصة أمامهم لتعلم كيفية عمل جهاز الحاسب وعلى فهم أنه آلة تعمل باتباع تعليمات دقيقة و صحيحة، و أن يقدر مجهود المبرمجين. لذا فإن تعلم البرمجة في هذا المقرر لا يتعدى عمل برامج بسيطة، أغلبها في مجال التخصص. إلا أن المشكلة التي واجهت تدريس المقرر هو أن الطالبات وجدن صعوبة كبيرة[١] في تعلم هذا الجزء (البرمجة)، مما أدى إلى تدن كبير في التحصيل الدراسي. و لما لتعلم البرمجة من أهمية و خاصة أنها جزء أساسي في هذا المقرر، رأت الباحثة النظر فيما إذا استخدام أسلوب التعلم التعاوني و الذي يعتمد على تنظيم الطالبات في مجموعات أثناء التعلم، يساعد على التخفيف من هذه الصعوبة و بالتالي يساعد في زيادة التحصيل الدراسي.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الأسلوب التعاوني و الأسلوب التقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي والبرمجة في مقرر حاسب آلي وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي.

فروض الدراسة

١ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط

---

١ «أسباب الصعوبات التي تواجه بعض طالبات كلية في دراسة مقرر حاسب آلي»، بحث مقدم للنشر.

درجات الطالبات الآتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في اختبار مبادىء الحاسب لمقرر الحاسب الآلي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الآتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) و المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار النظري للبرمجة.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الآتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) و المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار العملي للبرمجة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على:

١- الطالبات دون الطلاب.

٢- الطالبات المسجلات في شعب الباحثة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤١٧/ ١٤١٨ هـ.

تعريف المصطلحات

الأسلوب التعاوني: يقصد به في هذه الدراسة تقسيم الطالبات إلى مجموعات مكونة من ثلاث طالبات فقط، تعمل كل مجموعة منفردة و باستخدام جهاز حاسب آلي واحد، وتعمل جماعيا لحل التطبيقات و الواجبات من خلال معمل الحاسب أو خارجه.

الأسلوب التقليدي: تقوم كل طالبة بالعمل بمفردها على جهاز حاسب ألي، و تقوم بعمل التطبيقات و الواجبات بمفردها.

مبادىء الحاسب الآلي تشمل ما يلي: تاريخ الحاسب، وأجزاء الحاسب وعملها، ونظام التشغيل و يتم تدريس هذا الجزء لمدة ستة أسابيع تقريبا.

البرمجة: يقصد بالبرمجة في هذه الدراسة استخدام لغة بيسك و تقتصر البرمجة على البرامج البسيطة و القصيرة. و يتم تدريس هذا الجزء من المقرر خلال ستة أسابيع

تقريبا بعد الانتهاء من مبادىء الحاسب الآلي .

الدراسات السابقة

تشير كارولين Carolyn إلى أن معظم التدريس في الكليات يتم عن طريق المحاضرة، حيث يكون الطلبة مستمعين ونادرا ما تتاح لهم فرصة المشاركة . وحتى من خلال المناقشة يكون المدرس هو القائد و المتحكم في مسار المناقشة وقليلا ما يقوم بعض الطلاب الجريئين بالمجادلة . كما أن اشتراكهم فيما بينهم في مناقشة الأفكار أو الأسئلة حول محتوى المقرر قليلة [٥١ ، ص ص ٣٧٩-٣٩٣] . و ذكر في تقرير من جمعية التربية الوطنية (١٩٨٤م) National Institute of Education (NIE) أن قلة مشاركة الطلاب في التعلم على مستوى الكليات هو أحد أهم عناصر النقص في التحصيل الدراسي في مرحلة الدراسات الجامعية [١٦] . و قد ركزت البحوث التربوية على الاهتمام بطرق التدريس المختلفة التي تشجع مشاركة الطالب في التعلم و لقد تصدر التعلم التعاوني هذه الطرق من حيث إنه أكثر طرق التدريس أثرا في إشراك المتعلم في التعلم وجعله جزءا فعالا في عملية التعلم . لذا فقد أوصت الدراسات التي منها ميجن Magin ودن Dunn بتشجيع التدريس عن طريق المجموعات[١٧ ، ص ص ١٠٥-١١٧ ؛ ١٨ ، ص ص ١٧٠-١٨٠] . و بدأ ت كثير من الدراسات تركز على أهمية استخدام التعلم التعاوني في الدراسات الجامعية وتطالب بإدخالها على مستوى الكليات[١٩ ؛ ٢٠ ، ص ص ٣٦٥-٦٢٥ ؛ ٢١ ، ص ص ١٤١-١٥٥ ؛ ٢٢ ، ص ص ٩٥-٩٩] .

إن الاهتمام بالتعلم في مجموعات أو ما يسمي بالتعلم التعاوني cooperative learning يرجع إلى تاريخ قديم . ذكر جونسون Johnson أن علماء التربية قاموا بعمل دراسات مختلفة عن أثر هذا التعلم منذ أواخر ١٨٠٠م ، و منذ ذلك الحين كتبت الكتب و عملت الدراسات عن أثر هذا النوع من التعلم على : (1التحصيل و الإنتاجية ، ٢) العلاقات الإنسانية ، ٣) الصحة النفسية و الكفاية الاجتماعية ، و التي أثبتت الأبحاث النظرية و الأبحاث العملية على السواء فاعلية التعلم التعاوني [٢٣] .

عرف جونسن Johnson التعلم التعاوني هو أن يعمل الطلبة كفريق واحد يتعاونون فيما بينهم ، كل عضو يساهم في تقديم الأفكار و الاقتراحات ، و يتلقون المساعدة من

بعضهم البعض بدلا من المعلم . و يبتعدون عن الفردية و المنافسة في العمل و يعتبرون أن نجاحهم يعتمد على نجاح المجموعة [٢٤] . و قد عرفته شارون Sharanعلى أنه نوع من التعلم الذي يأخذ مكأنه في القاعة الدراسية حيث يعمل الطلبة مع بعضهم في مجموعات صغيرة لإنجاز مهام محددة ، و يكون بينهم اتفاق على أن هذا النوع من التعلم يعتبر وسيلة جيدة لتحسين المهارات العلمية و زيادة التحصيل الدراسي [٢٥ ، ص ص ٢٤١-٢٧٠] . وقد اتفق التربويين في تحديد حجم المجموعة على أنها تتراوح ما بين ٤-٦ ، إلا أنهم اختلفوا في تركيب المجموعة ، فبعضهم فضل المجموعات المتجانسة من حيث المقدرة العلمية ، وبعضهم فضل المجموعات غير المتجانسة ، مما يعني خلط الطلبة في المجموعة من حيث المقدرة العلمية .

و التعلم التعاوني له مزايا كثيرة كما ذكر سالفيان Slavin ، منها زيادة التحصيل الدراسي و الأثر الكبير في المجال الانفعالي من حيث الشعور بالغير و احترامهم ، وتقبل الفروق بين أفراد المجموعة ، وكذلك الولاء ، والاهتمام بالمجموعة ، وتحمل المسؤولية [٢٦ ، ص ص ٢٩-٣٥] . وكذلك أكد جونسن Johnson واكوبكولا Olebukola ، وجونسن Johnson أثر التعلم التعاوني و المقارنة بينه و بين التعلم بالطريقة التقليدية ، فذكروا أن التعلم التعاوني كان له أثر كبير في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب ، كما أن التعلم التعاوني يزيد من تقدير الذات ، و ينمي الاتجاه الإيجابي نحو النفس و الزملاء و المدرسة ، إلى جانب أنه يزيد من المقدرة على الإبداع والمشاركة و يقلل القلق و يؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي [٢٧ ؛ ٢٨ ، ص ص ٧٣-٧٧ ؛ ٢٩] . وأشار سيلفرمان Silverman إلى أن الغرض من تطبيق أسلوب التعلم التعاوني هو :

١- أن تتغير الفكرة السائدة من أن المدرس يعرف كل شيء، إلى أن المدرس هو المدرب ، والمشرف الذي يتيح الفرصة للطلبة لبناء مهارات التفكير العلمية .

٢- أن الطلبة يعيشون في مجتمع المعلومات information society ، ويجب أن يطوروا مهارات التعلم المستمر بدلا من تعلم كمية محدودة من المعلومات ، و من أهم المهارات التي يجب أن يتعلمها الطالب تعلم كيف يتعلم learning how to learn.

٣- التركيز على : أ) أن يتعلم الطلاب من خلال التعاون البناء و التعلم من بعضهم البعض ، و ب) تشجيع و إعداد الطلاب للعمل في أوضاع مشابهة لواقع الحياة في المستقبل

[٣٠، ص ص ٨١-٩١].

و ذكر سالفيان Slavin أنه لوحظ في التعلم التعاوني أن الطالب الجيد يقوم بأخذ دور المدرس في شرح الدرس و تلخيصه و الإجابة عن أسئلة زملائه، بينما يقوم الطالب الضعيف بدور المتعلم و يسأل الأسئلة [٣١]. كذلك أظهر التعلم التعاوني كما أشارت ميكيني Meckinney فاعلية كبيرة في الفصول ذات الأعداد الكبيرة. فعلى الرغم من صعوبة تطبيقه إلا إن نتائج الدراسات أثبتت أن التعلم التعاوني عند تطبيقه مع الأعداد الكبيرة كان له أثر إيجابي في تحسين نوعية التعلم و زاد من نسبة الحضور أثناء الدراسة. كذلك كان عاملا مساعدا في تعلم المهارات الاجتماعية [٣٢، ص ص ٤٠٣-٤٠٨].

التعلم التعاوني و الحاسب

ذكر ستيفنسون Stephenson أنه عند بداية دخول الحاسبات مدارس التعليم العام ركزت معظم الدراسات على أهمية استخدام الحاسب إلا أن هذه الدراسات كانت تدور حول طالب واحد مع حاسب واحد [٣٣، ص ص ٢٤٣-٢٥٩]، و رغم المناداة بتوفير حاسب لكل طالب one to one منذ إدخال الحاسب إلى المدارس، إلا أن هذا لم يتم لأسباب كثيرة منها الأسباب الاقتصادية. وقد كان المتوقع أن هذه المشكلة سوف تؤثر على تعلم الحاسب، إلا أن الدراسات أظهرت أن تعامل أكثر من طالب مع جهاز حاسب آلي واحد كان عاملا مساعدا في التخفيف من رهبة الحاسب و التشجيع على التعاون بينهم، حيث ذكرت نيل Nealأن التعلم التعاوني في مجال الحاسب قد يعتقد أنه قليل الفاعلية، إلا أنه بالإدارة الفصلية الجيدة و وجود البرامج الصحيحة يصبح التعلم التعاوني وسيلة جيدة لتعلم مهارات العمل على جهاز الحاسب الآلي، إلى جانب تنمية مهارات العمل مع الغير[٣٤، ص ص ٢٤-٢٧]. ذكر دلتون Dalton أن التعلم التعاوني في استخدام الحاسب الآلي لم يقلل من التحصيل الدراسي، إنما كان على العكس عاملا مساعدا في زيادة التحصيل الدراسي إلى جانب تنمية اتجاه جيد نحوه[٣٥، ص ص ١٥-٢٤]. كذلك أكد ويب Webbأن التعلم في مجموعات صغيرة أفضل تأثيرا من التعلم الفردي في الحاسب الآلي [٣٦، ص ص ٦٤٢-٦٥٥]. ذكرت مورجان Moragan أنه عندما حدث خطأ في الجدول و تم وضع طلبة مجموعة تخصص لغة إنجليزية في نفس الوقت مع مجموعة طلبة تخصص حاسب

آلي في معمل حاسب، اضطر المدرسون كحل للمشكلة استخدام أسلوب التعلم التعاوني بين المجموعتين. فوجد المدرسون أن هذا خلق جوا تعاونيا بين الطلاب و كان طلبة اللغة الإنجليزية يعلمون طلبة الحاسب المهارات الكتابية بينما قام طلبة الحاسب بتعليم مجموعة اللغة الإنجليزية مهارات العمل على جهاز الحاسب مما أدى إلى إنتاجية أفضل في الأعمال المطلوبة [٣٧، ص ص ٢٨٨-٢٩٠].

وقد ذكر وايلد Wild أن من أكثر الانتقادات الموجهة إلى خريجي الجامعات من قبل شركات الحاسب المختلفة عدم مقدرة الخريجين على العمل في فرق عمل [٣٨، ص ص ١٩٣-٢٠٣]. لذا أجريت في الفترة الأخيرة الأبحاث المختلفة للتعرف على أفضل الطرق لتعليم الحاسب وخاصة البرمجة وما يعد الطالب لواقع العمل في المستقبل ومن ثم بدأ الاهتمام والتركيز على التعلم التعاوني يظهر كحل لتعلم هذه المهارات ريس Rice وستفيك Stefik [٤٠، ص ص ٣٢-٤٧]، جروهسكي Grohowski [٤١، ص ص ٣٦١-٣٨٢]. إن التعلم التعاوني في مجال الحاسب قد يأخذ أشكالا مختلفة كما ذكر وان Wan فقد يكون عن طريق مجموعات تعمل وجها لوجه، أو المساعدة و التدريس tutoringعن طريق الزملاء، أو العصف الذهني في مجموعة group brainstorming، أو المشاريع المشتركة [٤٢، ص ص ٨٥١-٨٧٩]. وتراوحت الأدوات المساعدة في التعلم التعاوني كما أشار وان Wanمن البريد الإلكتروني، و المناقشات من خلال الحاسب، و أنظمة لوحة الإعلان bulletin-board systems إلى غيرها من البرامج المهيأة لتسهيل الاتصال [٤٣].

بعض المشاكل التي تواجه التعلم التعاوني

من المشاكل التي تواجه التعلم التعاوني عدم اقتناع المدرسين به، فقد ذكر رادا Rada أن أغلبية المدرسين لا ينظرون إلى التعاون بين الطلاب على أنه وسيلة للتعلم، بل ينظرون إلى التعاون بينهم على أنه غش، و يتوقع المدرس من الطالب أن يكون التعامل بينه و بين مدرس المقرر وأنه من المفروض منه أن يعمل بانفراد و بالتالي يسهل على المدرس تقويمه [٤٤، ص ص ٢٢٥-٢٣٣]، ومن المشاكل الأخرى التي تواجه التعلم التعاوني عدم استعداد كل من المدرس والطالب لهذا النوع من التعلم، فقد ذكر جونسن Johnson أن

الطلاب يحتاجون لتعلم المهارات اللازمة للاستفادة من التعلم ضمن المجموعات [٤٥ ، ص ص ٨٣-٨٩] . وذكر سلفيان Slavin أنه للحصول على أفضل النتائج من التعلم التعاوني لابد من أن يكون المدرس و الطالب مقتنعا بالطريقة و الأسلوب [٤٦ ، ص ص ٣١٥-٣٤٢] . كذلك كان عامل الوقت بالنسبة للتعلم التعاوني عاملا أساسيا في نجاح هذا النوع من التعلم ، فكما أشار هيل Hiill أن كثيرا من الدراسات التي أجريت لدراسة أثر التعلم التعاوني ، أظهرت عدم وجود فرق بين المجموعات ، كانت دراسات لم يتوافر لها وقت كاف لتطبيق الدراسة ، إذ تراوحت فترة التطبيق ما بين ٢٥-٦٠ دقيقة ثلاث أو أربع مرات خلال فترة الدراسة كلها ، ثم تم قياس الفرق في التحصيل . بينما أظهرت نفس الداسات فروقا واضحة عندما أتيح لها مدة زمنية أطول تطبق خلالها فعندما تم قياس الفرق بعد سنة ظهر فرق كبير بين المجموعتين لصالح التعلم التعاوني [٤٧ ، ص ص ٥١٧-٥٣٩] . وقد أشارت كثير من الدراسات منها فلتشر Fletcher ، وكوكين Cockayne وكلان Klein ، إلى أن الطلبة في التعلم التعاوني يحتاجون إلى وقت أطول للتدرب على العمل والتداول فيما بينهم [٤٨ ، ص ص ٢٥١-٢٦٢ ؛ ٤٩ ، ص ص ٤٣-٤٥ ؛ ٥٠ ، ص ص ٣٩-٤٧] .

إجراءات البحث

١- مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية المسجلات في شعب مقرر الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة الملك سعود للعام ١٤١٧/ ١٤١٨هـ الفصل الدراسي الأول و عددهن ١٤٣ طالبة .

٢- عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من الطالبات المسجلات في شعب مقرر الحاسب الآلي التي قامت الباحثة بالتدريس لها ، و عددهن مائة و اثنتين وثلاثين طالبة مسجلات في أربع شعب متفرقة ، و يشكلن ٩٣٪ من مجتمع الدراسة . و جدول رقم ١ يوضح توزيع عينة الدراسة بين المجموعتين .

جدول رقم ١ . عدد الطالبات في كل مجموعة على حسب أسلوب التعلم.

المجموعة	العدد	٪
التجريبية	٦٦	٥٠,٠
الضابطة	٦٦	٥٠,٠
المجموع	١٣٢	١٠٠,٠

٣- متغيرات الدراسة

تحددت متغيرات الدراسة في الآتي :

- المتغير المستقل : أسلوب التعلم .
- المتغير التابع : التحصيل الدراسي في مبادىء الحاسب و البرمجة .

٤- وصف لأسلوب التعلم

تم تدريس هذا المقرر من خلال معمل الحاسب الآلي وكان بهذه الطريقة :

- المجموعة الضابطة : تقوم كل طالبة بالعمل و الدراسة على جهاز حاسب آلي بمفردها .
- المجموعة التجريبية : تم تقسيم الطالبات إلى مجموعات مكونة من ثلاث طالبات يقمن بالعمل و الدراسة من خلال استخدام جهاز حاسب آلي واحد .

٥- جمع المعلومات

أ) كان تسجيل الطالبات في جميع الشعب عشوائيا من قبل عمادة القبول و التسجيل في الجامعة و ليس للباحثة أو غيرها من أعضاء هيئة التدريس علاقة به .

ب) تم عشوائيا اختيار شعبتين من الشعب الأربع التي قامت الباحثة بالتدريس لها ، و تم تدريسهما بأسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية)، و الشعبتان الأخريان تم التدريس لهما بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) .

جـ) الاختبار القبلي : طبق اختبار قبلي (نظري فقط) لجميع طالبات الشعب الأربع قبل بداية الدراسة في المقرر للنظر فيما إذا كان هناك أي فروق بين المجموعات في

معلوماتهن عن الحاسب الآلي. وقد تكون الاختبار من جزأين: الأول عن مبادىء الحاسب الآلي والثاني عن البرمجة. و قد أسفرت النتائج عن عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع الداخلة في الدراسة.

د) تم ضبط كافة المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر على نتيجة الدراسة مثل: أستاذة المقرر، والمحتوى الدراسي للمادة، و تماثل الواجبات لكلا المجموعتين. و كان الاختلاف الوحيد بين المجموعتين هو أسلوب التعلم.

هـ) الاختبار البعدي: تم تطبيق الجزء الأول (مبادىء الحاسب الآلي) من الاختبار القبلي بعد ستة أسابيع من الدراسة. ثم تم تطبيق الجزء الثاني من الاختبار القبلي (البرمجة) بعد ستة أسابيع أخرى، لقياس الفرق بين المجموعتين للمرة الثانية.

و) الاختبار العملي: عمل اختبار عملي لجميع الطالبات شمل جميع ما تعلمنه في الجزء الخاص بالبرمجة باستخدام جهاز حاسب آلي واحد لكل طالبة.

٦- أداة الدراسة

شملت أداة الدراسة ثلاثة اختبارات: اثنان منهما نظريان (أحدهما في مبادىء الحاسب والثاني في البرمجة)؛ أما الثالث فهو عملي في البرمجة. وقد قامت الباحثة بتصميم الاختبارات الثلاثة.

أ) وصف الأداة

الاختبار النظري (القبلي و البعدي): مكون من جزأين، يتألف كل جزء من خمسين فقرة من الأسئلة الموضوعية. تركزت الأسئلة في الجزء الأول عن مبادىء الحاسب الآلي، و في الجزء الثاني عن البرمجة.

الاختبار العملي في البرمجة: تكون من ثلاثة أسئلة مختلفة:

١- برنامج معد و على الطالبة أن تكتبه في الحاسب و عند التنفيذ يتطلب إدخال معلومات باستخدام أمر الإدخال input وبناء على المدخل يتم الإخراج، و هذا المخرج اختلف بين طالبة و أخرى.

٢- تكتب كل طالبة برنامجا يرسم أول حرف من اسمها مع تحديد الموقع من الشاشة المفروض أن يتم عندها الرسم.

٣- تعطى كل طالبة مشكلة بسيطة و تكتب برنامجا لحلها ، تراوحت البرامج بين إيجاد متوسط الدرجات إلى إخراج معدل ، لم تتجاوز كتابة البرنامج أكثر من خمسة إلى عشرة أسطر .

ب) صدق الأداة

تم عرض الاختبارات النظرية والاختبار العملي على ستة من أعضاء هيئة التدريس تخصص حاسب آلي أو تعليم الحاسب وتخصص مناهج وطرق تدريس للنظر في :

١- ملاءمة فقرات الاختبار للهدف الذي يراد قياسه .

٢- وضوح العبارات و التعليمات المرفقة مع الأسئلة النظرية و العملية .

٣- تنوع الأسئلة و شموليتها في الاختبارات النظرية .

٤- ملاءمة المدة المتاحة لعمل الاختبار مع عدد الفقرات في كل اختبار .

و بناء على نتائج التحكيم تم إجراء بعض التعديلات التي اقترحها ٥٠٪ منهم على الأقل على بعض فقرات الاختبارات الثلاثة . وتم حذف بعض الفقرات و توضيح البعض الآخر ، ثم تم عرضه عليهم مرة أخرى . وقد بلغت نسبة الاتفاق فيما بينهم بعد التعديل حوالي ٩٥٪ .

جـ) ثبات الأداة

لتحقيق ثبات الأداة تم تطبيق معادلة ألفا كارونباخ Alpha Chronbach ، لحساب درجة الثبات في كل اختبار و كانت النتيجة كما في جدول رقم ٢ :

جدول رقم ٢. معامل الثبات لكلا الاختبارين العملي و النظري.

اسم الأداة	معامل ألفا
الاختبار النظري في مبادىء الحاسب الآلي	٠,٩١
الاختبار النظري للبرمجة	٠,٧٧
الاختبار العملي للبرمجة	٠,٨٩

٧- المعالجة الإحصائية

تم استخدام المجموعة الإحصائية SPSSلمجموعة الويندوز إخراج ٦ لحاسبات IBM الشخصية :

أ) النسب و التكرارات لوصف العينة .

ب) اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات العينة .

تحليل النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أسلوب التعلم التعاوني و أسلوب التعلم التقليدي في تعلم مبادىء الحاسب الآلي الأولية -التي تسبق تعلم البرمجة - ثم أثرها على تعلم البرمجة في مقرر حاسب آلي و أثر ذلك على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية. وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الهدف و الفروض :

الفرض الأول

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ , ٠) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في اختبار مبادىء الحاسب لمقرر الحاسب الآلي.

للتحقق من الفرض الأول قامت الباحثة بتطبيق اختبار «ت» على نتائج الاختبار النظري - الجزء الأول - مبادىء الحاسب الآلي لقياس الفرق في متوسط درجات الطالبات بين المجموعتين، وقد أسفرت التحليلات عن النتائج المبينة في جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسط درجات الاختبار النظري لمبادىء الحاسب.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار «ت»		Pooled Var. Est.
				قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٦٦	١٢,٢	٣,٩			
				٠,٣٥	١٣٠	*٠,٧٣
الضابطة	٦٦	١١,٩	٣,٧			

* غير دالة .

نستنتج من الجدول السابق ما يلي : أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (١٢,٢) أعلى بقليل من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة (١١,٩). وكان الانحراف المعياري بين المجموعتين تقريبا متساويا. بحساب قيمة «ت» لمعرفة مدى دلالة الفرق (٠,٧٣) نجدها غير دالة. ويعني هذا قبول الفرضية الأولى من الدراسة، مما يعني أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني لم يكن له أثر كبير، في التحصيل الدراسي في الجزء الأول و هو تعلم مبادىء الحاسب الآلي.

الفرض الثاني

«لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن البرمجة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار النظري للبرمجة».

للتحقق من الفرض الثاني قامت الباحثة بتطبيق اختبار «ت» على نتائج الاختبار النظري - الجزء الثاني- البرمجة، لقياس الفرق في متوسط الدرجات بين المجموعتين، وقد أسفرت التحليلات عن النتائج الموضحة في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسط درجات الاختبار النظري للبرمجة.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار «ت» Pooled Var. Est.		
				قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٦٦	١٤,٥	٣,٠	٣,٤	١٣٠	**٠,٠٠١
الضابطة	٦٦	١٢,٢	٤,٣			

* الدرجة القصوى في الاختبار النظري والعملي ٢٠ درجة.

** دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥.

نستنتج من جدول رقم٤ ما يلي : أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (١٤,٥) أعلى من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة (١٢,٢). وكان

الانحراف المعياري في المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة . بحساب قيمة «ت» لمعرفة مدى دلالة الفرق (٤ , ٣) نجدها دالة عند مستوى ٠١ , ٠ ، ٠٥ , ٠ و هذا يعني رفض الفرضية الثانية من الدراسة ، مما يعني أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني كان له أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالبات في الجزء الخاص بالبرمجة النظرية .

الفرض الثالث

«لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ , ٠) بين متوسط درجات الطالبات اللآئي درسن البرمجة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (مجموعة تجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة) في الاختبار العملي للبرمجة . »

للتحقق من الفرض الثالث قامت الباحثة بتطبيق اختبار «ت» على نتائج الاختبار العملي لقياس الفرق في متوسط الدرجات بين المجموعتين ، و قد أسفرت التحليلات عن النتائج المبينة في جدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥. اختبار «ت» لحساب الفرق بين متوسط درجات الاختبار العملي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار «ت» Pooled Var. Est. قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٦٦	١٤,٥	٤,٩	٣,٥٩	١٣٠	٠,٠٠١*
الضابطة	٦٦	١٠,٨	٦,٤			

* دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ , ٠ ، ٠٥ , ٠ .

نستنتج من جدول رقم ٥ ما يلي : أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية (٥ , ١٤)، وهي أعلى من متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة (٨ , ١٠) . وكان الانحراف المعياري في المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة . و بحساب قيمة «ت» لمعرفة مدى دلالة الفرق (٥٩ , ٣) نجدها دالة عند مستوى ٠١ , ٠ ، ٠٥ , ٠ وهذا يعني رفض الفرضية الثالثة من الدراسة ، مما يعني أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني

كان له أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالبات في الجزء الخاص بالبرمجة العملية .

مناقشة النتائج

مبادىء الحاسب الآلي

أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم التعاوني لم يكن له أثر كبير في التحصيل الدراسي في الجزء الأول وهو تعلم مبادىء الحاسب الآلي . ويمكن أن نرجع الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة إلى بعض الملاحظات التي لاحظتها الباحثة أثناء العمل مع الطالبات ، و بناء على نتائج الدراسات السابقة ، هذه الملاحظات هي :

إن نظام التعليم لدينا لا يسمح و لا يشجع العمل بالتعاون بين الطالبات خلال الدراسة في داخل القاعات الدراسية ، بل على العكس من ذلك يعتبر أي نوع من أنواع التعاون غشا يعاقب عليه ، حيث لاحظت الباحثة في بداية الفصل الدراسي :

ا) أن الطالبات أثناء العمل ضمن المجموعة استمررن يعملن كل على حدة .

ب) كما لوحظ أيضا ، أن الطالبة المتميزة كانت تخبئ إجاباتها عن زميلاتها وتحاول أن تظهرها فقط للمدرسة (الباحثة)، و هذا عكس ما ذكر في بحث سلفيان من أن الطالب المتميز يقوم بأخذ دور المدرس في الشرح و المساعدة لزملائه ، بينما لجأت الطالبات الضعيفات إلى السكوت أو محاولة رفع يدهم لسؤال الأستاذة بدلا من زميلاتهن .

البرمجـــة

أظهرت الدراسة أن التعلم التعاوني له أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالبات في الجزء الخاص بالبرمجة ، سواء في الاختبار النظري أو الاختبار العملي ، و ترجع الباحثة الأسباب إلى ما يلي :

نظرا لصعوبة البرمجة و لوجود حاسب آلي واحد لكل مجموعة اضطرت الطالبات للتعاون فيما بينهن و العمل ضمن المجموعة ، مما كان عاملا مساعدا في فهم البرمجة ، وهذا أدى إلى زيادة في مستوى التحصيل بنسبة ملحوظة في اختباري البرمجة النظري والعملي .

على الرغم من إيمان الباحثة بأهمية التعلم التعاوني و فائدته التي ظهرت جزئيا في هذا البحث إلا إن عدم قناعة الطالبات بهذا الأسلوب الذي لم يتعودن عليه و كذلك اعتمادهن الكامل على الدراسة النظرية و الحفظ كان سببا في عدم زيادة التحصيل في الفترة الأولى من الدراسة . إلا أنه عندما واجهت الطالبات الصعوبة في الجزء الخاص بالبرمجة الذي بني على أسلوب حل المشكلات ونظرا لوجود جهاز حاسب آلي واحد لكل مجموعة اضطرت الطالبات إلى التعاون فيما بينهن ، ومن ثم ظهر الفرق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية و الضابطة .

التوصيات و المقترحات

١ - التشجيع على التعريف بمفهوم التعلم التعاوني و خاصة في مراحل التعليم الأساسية للأسباب الآتية :

ا) أنه يعد الطالب لواقع الحياة التي يعمل بها الإنسان مع الآخرين و ليس بمعزل عنهم .

ب) أنه حل لمشكلة الفصول الكبيرة سواء في المدارس أو على مستوى الجامعات .

٢ - تدريب المعلمين و المعلمات عن طريق ورش عمل مقننة و نشر و ترجمة الأدبيات الخاصة بهذا الأسلوب من التدريس .

مقترحات لدراسات أخرى

١ - دراسة لأثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني لمواد أخرى نظرية و تطبيقية على مستوى التعليم العام و التعليم الجامعي .

٢ - دراسة لاتجاهات المعلمين و المعلمات تجاه مبادىء التعلم التعاوني و موقفهم من التجديد في أساليب التدريس المطروحة .

المراجع

[١] Hermans, Merge. "Travel Styles and Computer Learning." *The Computing Teacher*, 18, No. 3 (Nov. 1990), 35.

[٢] Stanislaw, H., B. Hesketh, S. Kanavaros, and K. Robinson. "A Note on the Quantification of Computer Programming Skill." *Computer Studies*, 41 (1994), 351-62.

[٣] Becker, H. J. "Our National Report Card: Preliminary Results from the New Johns Hopkins Survey." *Classroom Computer Learning*, 2 (1986), 30-33.

[٤] Pear, D., and M. D. Kurland. "On the Cognitive Effects of Learning Computer Programming." *New Ideas Psychology*. 2, No. 2 (1984), 137-68.

[٥] Linn, M. C. *Education and the Challenge of Technology*, Cupertino, Calif: Apple Computer, Inc., 1987.

[٦] Perkins, D., and F. Martin. *Loci of Difficulty in Learning to Program*. ETC Technical Report. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 1986.

[٧] Canas, J., M. Teresa, and P. Gonzalvo. *Mental Models and Computer Programming*, 40 (1954), 795-811.

[٨] McGrath, Diane. "Eight Ways to Get Beginners Involved in Programming." *The Computer Teacher*, 18, No. 1 (Aug. 1990), 24-27.

[٩] Miritz, M. A. "A Study of Cooperative Learning Strategies for Improving Reading Achievement." *Dissertation Abstracts International*, 50 (1990), 327.

[١٠] Minte, F. "The Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement and Self-Concept of Native American Students." *Dissertation Abstracts International*, 52 (1991), 789.

[١١] Martines, L. J. "The Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement and Self-concept with Bilingual Third-grade Students." *Dissertation Abstracts International*, 51(1991),112.

[١٢] Randi Z. "Cooperative Learning by Fifth Grade Students: The Effects of Scripted and Unscripted Techniques." *Dissertation Abstracts International*, 53 (1993), 2684.

[١٣] Schamarao, U. P. "Cooperative Mapping/Cooperative Learning as a Technique to Improve the Learning at Risk and non-Disabled Students." *Dissertation Abstracts International*, 35 (1993), 2757.

[١٤] Davidson, N., and D. Kroll. "An Overview of Research on Cooperative Learning Related to Mathematics." *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (1991), 362-65.

[١٥] Carolyn, K., and A. Robert. "An Assessment of Cooperative Learning Used for Basic Computer Skills Instruction in the College Classroom." *Educational Computing Research Journal*, 12, No. 4 (1995), 379-93.

[١٦] National Institute of Education (NIE). "Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education." (The Mortimer Report). Washington, DC: US Department of Education, 1984.

[١٧] Magin, D. S. "Collaborative Peer Learning in the Laboratory." *Studies in Higher Education*, 7 (1982), 105-17.

[١٨] Dunn, D. S., and L. J. Toedter. "The Collaborative Honors Project in Psychology: Enhancing Students and Faculty Development." *Teaching of Psychology*, 18 (1991), 170-80.

[١٩] Bouton C., and Y. Russell. *Learning in Groups*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

[٢٠] Bruffee, K. "Collaborative Learning and the Conversation of Mankind." *College English*, 46 (1984), 635-52.

[٢١] Rau, W., and B. Heyl. "Humanizing the College Classroom: Collaborative Learning and Social Organization among Students." *Teaching Sociology*, 18 (1990), 141-55.

[٢٢] Thompson, M. "Building Groups on Students' Knowledge and Experience." *Teaching Sociology*, 21 (1993), 95-99.

[٢٣] Johnson, D., R. Johnson, and H. Johnson. *Cooperation in the Classroom*. 6th ed. Edina, MN: Interaction Book Co.,1993.

[٢٤] Johnson, D., and R. Johnson. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Co., 1983.

[٢٥] Sharan, S. "Cooperative Learning in Small Group: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations." *Review of Educational Research*, 50 (1980), 241-70.

[٢٦] Slavin, R. E., and N. L. Karweit. "Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience." *Journal of Experimental Education*, 50 No. 1 (1981), 29-35.

[٢٧] Johnson D. W., and R. T. Johnson. "Social Skills of Successful Group Work." *Educational Leadership*, 47, No. 4 (1989/90), 29-33.

[٢٨] Okebukola, P. "The Problem of Large Classes in Science: An Experiment in Cooperative Learning." *European Journal of Science Education*, 8, 73-77.

[٢٩] Johnson, D. W., R. T. Johnson, and K. A. Smith. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, MN: Interaction Book Co., 1991.

[٣٠] Silverman, B. "Computer Supported Collaborative Learning." *Computer Education*, 25, No. 3, (1995), 81-91.

[٣١] Slavin R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

[٣٢] Mckinney, K. "The Use of Collaborative Learning Groups in the Large Class: Is It Possible?" *Teaching Sociology*, 21 (Oct. 1993), 403-408.

[٣٣] Stephenson, S. D. " The Use of Small Groups in Computer-Based Training: A Review of Recent Literature." *Computers in Behavior*, 10, No. 3 (1994), 243-59.

[٣٤] Neal, J. "The Interpersonal Computer." *Science Scope* (Jan. 1994), 24-27.

[٣٥] Dalton, D., M. Hannafin, and S. Hoope. "The Effects of Individual Versus Cooperative Computer-Assisted Instruction on Student Performance and Attitudes." *Educational Technology Research Development*, 37 (1989), 15-24.

[٣٦] Webb, N. M. "Peer Interaction and Learning in Small Groups." *Journal of Educational Psychology,* 74 (1982),642-55.

[٣٧] Morgan, M. " A Teaching Tip." *Technical Communication.* (Second Quarter 1993), 288-90.

[٣٨] Wild, R., and M.Winniford. "Remote Collaboration among Students Using Electronic Mail." *Computer Education,* 21, No.3 (1993), 193-203.

[٣٩] Rice, R. "Mediated Group Communication." In *The New Media: Communication Research and Technology.* Beverly Hills, CA: Sage, 1984, Ch. 6.

[٤٠] Stefik, M., G. Foster, and K. Kahn. "Beyond the Chalkboard: Computer Support for Collaboration and Problem Solving Meetings." *Communication ACM* , 30 (1987), 32-47.

[٤١] Grohowski, R., C. Mcgoff, and J. Nunamaker. "Implementing Electronic Meeting Systems at IBM: Lessons Learned and Success Factors." *Mgmt Info. Systems Q.* (Dec.1990), 369-82.

[٤٢] Wan, D. "Experiences with CLARE: a Computer-Supported Collaborative Learning Environment." *Computer Studies,* 41 (1994), 851-79.

[٤٣] Wan, D. "CLARE: A Computer-Supported Collaborative Learning Environment Based on the Thematic Structure of Scientific Text." Ph. D. Thesis, University of Hawaii, Department of Information and Computer Sciences, 1994.

[٤٤] Rada, R.,A. Sharon, B. Beverly, B. and R. Philip. "Collaborative Learning and The Much System." *Computer Education,* 20, No.3 (1992), 225-33.

[٤٥] Johnson, W., L. Skon, L. and R. Johnson. "Defects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem Solving Performance." *American Educational Research Journal,* 17 (1980),83-89.

[٤٦] Slavin, R. E."Cooperative Learning." *Review of Educational Research,* 50 (1980), 315-42.

[٤٧] Hill, G.W. "Group Versus Individual Performance: Are N+1 Heads Better Than One?" *Psychological Bulletin,* 91 (1982),517-39.

[٤٨] Fletcher, B. C. "Group and Individual Learning of Junior High School Children on a Microcomputer-Based Task: Social or Cognitive Facilitation? *Educational Review,* 37 (1985), 251-61.

[٤٩] Cockayne, S. "Effects of Small Group Sizes on Learning with Interactive Videodiscs." *Educational Technology* (Feb. 1991), 43-45.

[٥٠] Klein, J. D., and D. M. Pridemore. "Effects of Cooperative Learning and Need for Affiliation on Performance, Time on Task, and Satisfaction." *Educational Technology Research and Development,* 40, No. 4 (1992), 39-47.

The Effect of Cooperative Versus Traditional Education on Learning Computer Concepts and Programming in the College of Education for Girls

Olfat M. Fodah

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate the effect of cooperative versus traditional education on learning computer concepts and programming; an experimental design was used. Students were divided into two groups: an experimental group using cooperative learning and a controlled group using traditional learning. The pre-testing of the students showed no difference between groups in their information towards computer concepts and programming. The study resulted in the following:

1. The post-test showed no difference between groups in learning computer concepts.

2. The written post-test in programming showed a significant difference in achievement between the two groups in learning programming.

3. The practical test in programming also showed a significant difference in achievement between the two groups.

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٢٣-١٤٣ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

قياس أثر التعلم بالشفافيات مقارنة بالتعلم التقليدي بالمحاضرة لدى طلاب الجامعة

عبدالعزيز محمد العقيلي

أستاذ مشارك، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى قياس درجة التعلم عن طريق شفافيات جهاز العرض فوق الرأس مقارنة بالتعلم التقليدي من خلال المحاضرة دون أي وسيلة مادية معينة وللتعرف على الفرق في التدريس بالطريقتين سعى الباحث إلى إجراء التجربة على عينة عشوائيتين من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال شعبتين دراسيتين عشوائيتين اختيرت الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية والشعبة الثانية كمجموعة ضابطة. درست الأولى المادة الدراسية بالشفافيات التي أخذت من نص المادة المحددة للمقرر في شكل نصوص وأشكال ورسوم وصور، ودرست الثانية بالمحاضرة التقليدية دون أي وسيلة مادية معينة، وإنما النص المحدد للمادة الدراسية في شكل محاضرة لفظية وبقياس نتيجة التجربة في شكل امتحانات فصلية وامتحان نهاية الفصل ومجموع الدرجات التي تحوي جميع الامتحانات الفصلية ونهاية الفصل للمجموعتين تبين مايلي:

١ - وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في امتحانات أعمال الفصل الدراسي حيث كانت لصالح المجموعة التجريبية التي كانت المحصلة لصالحها وحصلت على متوسط حسابي أعلى من المجموعة الضابطة.

٢ - لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في امتحان نهاية الفصل.

٣ - لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقويم النهائي للتجربة رغم إحراز المجموعة التجريبية على فارق أعلى من المجموعة الضابطة إلا أن قيمة «ت» أشارت بعدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، أي لاتوجد فروق في التعلم بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المقدمـــة

يكثر مدرسو الجامعات وخاصة الكليات النظرية في الآونة الأخيرة من الاعتماد على الشفافيات التعليمية في إلقاء محاضراتهم وذلك لأسباب بعضها علمي وبعضها نفسي وبعضها استراتيجي وبعضها فني، كما أن بعض المحاضرين في الندوات والمؤتمرات العلمية يضع مادته العلمية أو بحثه على شفافيات، ويرى هذا سبيلا للخروج عن النمطية المألوفة في قراءة بحثه من الأوراق التي أمامه. كما أن بعض المدرسين الجدد وخصوصا في الجامعات يرون في الشفافيات ضالتهم للخروج من عملية قراءة المادة من الكتاب أو الأوراق التي أمامهم. ويلعب العامل النفسي لدى المدرسين الجدد بشكل خاص ولدى القدامى منهم بشكل عام أهمية خاصة ذلك أن المدرس الجديد حديث تجربة في عرض المادة والتدريس وتقديم المعلومات. لذلك يعمد إلى قراءة المادة الموجودة في الكتاب أمامه مما يشعر الطلاب بالسأم والملل ويشعر هو نفسه بالشعور ذاته، فيجد في الشفافيات التعليمية ضالته للتخلص من الإحراج أو مخرجا مما يشعر في نفسه من عدم تمكنه، فيتابع المادة على الشفافية أمامه دون أن يترك فرصة للطلاب للعبث أو الانصراف عنه أو الانشغال ببعضهم أو اشغال بعضهم بعضا بأمور جانبية، كما أن هذه الشفافيات لها فائدة عظيمة لأنها تعطي فرصة كبيرة للمدرس لمتابعة كل طالب من طلابه مما يزيد من فرص المتابعة البصرية التي لاتتوافر في السبورة أو غيرها من الوسائل الأخرى.

ويتساءل الكثير عن مدى فائدة وجدوى الوسائل التعليمية عموما، والشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس خصوصا، بعد أن باشرت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات وكليات المعلمين وجميع كليات التقنية والمعاهد بأنواعها، وحتى الكليات العسكرية في المملكة العربية السعودية، على تأمين أجهزة العرض فوق الرأس الخاصة بعرض الشفافيات transparencies، وكذلك تأمين هذه الشفافيات، وحرص كثير من المدرسين لشراء الشفافيات لاستخدام أجهزة العرض فوق الرأس، وقد ساعد توافر الأجهزة ووجودها في قاعات الدراسة ورخص ثمن صفحات الشفافيات الخام. وكذلك حرص كثير من المدرسين على استخدام الشفافيات لأنها تضمن لهم النظافة بدلا من التلوث من غبار الطباشير وتلوث الأيدي والأنوف وحساسية بعض المدرسين من غبار ذرات الطباشير نتيجة للكتابة والمسح، ناهيك عن الحرج الذي يجده المدرسون في تنظيف السبورة

عندما تكون مليئة بالكتابة أو الاضطرار إلى مسحها عندما يحتاج إليها بعد أن يتولى الكتابة عليها ولا يجد مكانا مناسبا أو نظيفا للكتابة فيه.

كذلك إذا أراد المدرس أن يكتب شيئا أو يشير إلى نقطة على الشفافية، فهو ليس بحاجة لإعطاء ظهره للطلاب والذهاب إلى السبورة أو الإشارة إلى ظل المادة الموجودة على الشاشة، وإنما يشير مباشرة إلى الشفافيات أو إلى نقطة معينة فتنتقل إشارته إلى الصورة الموجودة على شاشة العرض. وكذلك الحال إذا أراد أن يكتب شيئا أو ملاحظة على الشفافية يكتبها مباشرة عليها، فتنتقل الكتابة على الشاشة أمام الطلاب فيشاهدونها بوضوح ومتابعة واهتمام.

ولاشك أن وجود الجهاز أمام الطلاب يخلق فيهم شعورا من الاهتمام والمتابعة ويخرج بهم عن التقليدية والنمطية المألوفة في التدريس التقليدي دون وسيلة محددة. لاشك أن الوسائل عموما والشفافيات خصوصا تعمل على زيادة متابعة الطلاب للمادة الدراسية، وتسأعدهم على التركيز، وتخلق لديهم جوا من الاهتمام، وتؤدي إلى تثبيت المعلومات وزيادة المعرفة. ولعل الكثير من المدرسين يعانون من انصراف بعض الطلاب عن متابعتهم والانشغال بأي شيء عنهم. لذلك يتيح استخدام الشفافيات حلا ناجحا وعلاجا شافيا لهذه المشكلة.

أسئلة البحث

يوجد سؤال رئيس ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي: هل هناك فروق بين طريقة التدريس من خلال المحاضرة العادية التقليدية وطريقة التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس في التحصيل، وينتج عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي:

أ) مامدى فاعلية التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس في تدريس المواد الدراسية؟

ب) مامدى فاعلية التدريس من خلال المحاضرات دون أي وسيلة تعليمية؟

جـ) ما جدوى التدريس بالشفافيات في تحصيل الطلاب للمادة الدراسية مقارنة بالتدريس من خلال المحاضرات العادية دون أي وسيلة؟

د) هل هناك اختلاف بين درجات الطلاب الذين يدرسون المقرر الدراسي بالطريقة العادية (المحاضرات) والذين يدرسون بطريقة شفافيات العرض فوق الرأس في أعمال الفصل الدراسي التي يكلف بها الطلاب؟

هـ) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب الذين درسوا من خلال المحاضرات العادية وأولئك الذين درسوا من خلال الشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس في درجة الامتحان النهائي، وهل توجد فروق بين المجموعتين في الدرجة النهائية للمقرر؟

مشكلة البحث

يتساءل الكثير من المدرسين عن جدوى وأهمية الشفافيات مقارنة بالتدريس التقليدي، سيما وأن الشفافيات سهل استخدامها وإعدادها وأجهزة العرض فوق الرأس متوافر وجودها في قاعات الدراسة في الجامعة ويخلق عدم وضوح الرؤية بالنسبة لجدوى التدريس من خلال الشفافيات نوع من الشك لدى كثير من المدرسين. وتتمثل مشكلة هذا البحث في دراسة قياس أثر التدريس بالشفافيات على التعلم لطلاب الجامعة مقارنة بالتدريس من خلال المحاضرة التقليدية التي تعتمد على اللفظية دون وجود أي وسيلة ويمكن زيادة تحديد مشكلة هذا البحث في معرفة وجود فروق بين التعلم من خلال الشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس والتعلم من خلال المحاضرة التقليدية.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١ - معرفة جدوى التدريس بشفافيات جهاز العرض فوق الرأس مقارنة بالتدريس من خلال المحاضرات العادية.

٢ - معرفة مدى فاعلية التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس في تدريس مادة دراسية لطلاب الجامعة.

٣ - معرفة مدى فاعلية التدريس بالمحاضرات لمادة دراسية.

٤ - معرفة مدى الفرق والاختلاف بين درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة

التقليدية المحاضرة العادية دون وسيلة وأولئك الذين درسوا المادة ذاتها عن طريق شفافيات جهاز العرض فوق الرأس .

أهمية البحث

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يلي :

١ - التعرف على جدوى طريقة التدريس بالشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس مقارنة بالتدريس بالطريقة العادية بالمحاضرات دون أي وسيلة أخرى ومن أجل هذا .

٢ - معرفة الفرق في التحصيل بين الطريقتين في تدريس الطلاب مادة الوسائل .

٣ - تقديم توصيات فيما يتعلق بجدوى الطريقتين ، سواء طريقة التدريس بالمحاضرات العادية أو طريقة التدريس من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس والفرق بينهما .

٤ - العمل على تحسين عملية التدريس من خلال تتبع نتائج البحث أو القيام ببحوث أخرى مكملة لرصد النتائج بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم .

فرضيـــات البحث

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب الذين درسوا من خلال المحاضرات العادية دون وسيلة (المجموعة الضابطة) ومجموعة الطلاب الذين درسوا من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس (المجموعة التجريبية عند مستوى ٠١ , ٠٪) .

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في درجات أعمال الفصل الدراسي في مادة البحث .

٣ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل النهائي اختبار نهاية الفصل في مادة البحث .

٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة النهائية للمادة المدرَّسة لهم .

تعريفات خاصة بالبحث

١ - المحاضرة التقليدية هي المحاضرة العادية التي يتم التدريس عادة بواسطتها حيث يلقى المدرس المادة على الطلاب ويقوم الطلاب بمتابعته حتى انتهاء وقت المحاضرة في موضوع محدد. وهي هنا في البحث تعني عدم استخدام أي وسيلة مادية لا جهاز ولا مادة.

٢ - الشفافيات التعليمية transparencies هي الشفافيات المستخدمة في التدريس على جهاز العرض فوق الرأس مكتوب عليها المادة وعليها بعض الرسوم أو الأشكال المسأعدة والتي تصاحب المحاضرة المعتادة.

٣ - طريقة التدريس بالشفافيات: هي التدريس باستخدام شفافيات جهاز العرض فوق الرأس، حيث إن المادة ذاتها التي تدرس بالطريقة التقليدية توضع على شفافيات ويتم تدريس الطلاب من خلالها.

٤ - مادة التدريس: مادة نظرية محددة في نص مقرر طلاب المرحلة الجامعية في تقنيات التعليم والاتصال.

حدود البحث

وضعت حدود هذا البحث وفق ما يلي:

١ - مادة التدريس في البحث هي مادة محددة من نص مقرر لطلاب الجامعة وفق أهداف ومحتوى محدد من قبل مجلس القسم ومجلس الكلية والجامعة في مقرر تقنيات التعليم والاتصال.

٢ - البحث دراسة تجريبية لمعرفة الفرق في تدريس نص محدد من المادة الدراسية والفرق بين تدريسها بطريقة المحاضرة التقليدية دون أي وسيلة مادية وطريقة التدريس من خلال الشفافيات.

مسلمات البحث

١ - إن عامل الاختلاف في العمر غير موجود هنا ذلك أن طلاب الجامعة عادة يتخرجون من الثانوية العامة في سن يكاد يكون واحدا ويسيرون في مستوياتهم الجامعية

بنسق واحد ذلك أن الجامعة ليس فيها إعادة مستوى أو رسوب وعادة يحمل الطالب المادة التي يرسب فيها وينتقل بها إلى المستوى الذي يليه كل سنة دراسية أي فصلين دراسيين .

٢ - إن درجات أعمال الفصل الدراسي لاتتأثر بأي نوع من العوامل والتحيزات ، وإذا تأثرت - وهذا أمر نادر - فإن النتائج لا تتأثر بمثل هذه التحيزات .

الدراسـات السـابقة

تتفاوت الدراسات السابقة في نتائجها ، وهي سمة من سمات البحث العلمي ، ذلك أن لكل بحث ظروفه وعوامله ونتائجه وحدوده وليس بالضرورة تكرار النتائج ذاتها لو طبق البحث ذاته بعد فترة قصيرة أو طويلة من الزمن ، ولعل البحوث التجريبية أكثر تباينا في نتائجها وتحليلاتها ، إلا أن الشيء الذي اتفقت عليه كثير من البحوث التعليمية وأجمعت على قوله إن الوسائل التعليمية بشكل عام تعمل على تثبيت المعلومات وجعل أثرها باقيا ، كما أنها قادرة على نقل المعلومات بصورة أكثر دقة وقوة وثباتا مقارنة باللفظية [١ ، ص ٥٨] . إلا أننا عندما ننتقل إلى التفاصيل الخاصة بكل وسيلة ، نجد أن هناك دراسات دقيقة ومحددة تناولت كل وسيلة بمفردها والبحث في جدواها وفائدتها وقوة تأثيرها وعيوبها . كما أن هناك دراسات مسحية وأخرى تجريبية بحثت في مجال أنواع الوسائل التعليمية . ووجد من الدراسات التي قارنت بين عدد من الوسائل التعليمية ووسائل أخرى أو بين بعض الوسائل التعليمية وطريقة التدريس بالمحاضرة ، ومن هذه الدراسات ما يلي :

دراسة لمقارنة التدريس عن طريق التلفزيون وغيره من الوسائل التعليمية الأخرى ومنها دراسة في مدارس أناهيم في ولاية كالفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية . وقد بلغ عدد هذه الدراسات التطبيقية ثلاث وعشرين دراسة ، وبعض من هذه الدراسات وجد أن النتائج فيها كانت لصالح المجموعات التي درست بالتلفزيون ووجدت النتائج متطابقة في إحدى عشر دراسة ، ومنها دراسات لصالح المجموعات التي درست من خلال التلفزيون . وتفوقت هذه المجموعات عن تلك المجموعات التي درست بالطريقة العادية ، ووجد أيضا في دراسة من هذه الدراسات أن سبع مجموعات قد زاد تحصيلها الدراسي عن طريق استخدام التلفزيون في التعليم مقارنة بالمجموعات الأخرى التي درست بالطريقة العادية ، كما أظهرت النتائج في مجموعة هذه الدراسات أن مجموعتين فقط قد ظهرت

نتائجها لصالح التعليم بدون تلفزيون [٢ ، ص ٣٦] .

دراسة السادات وعفيفي بحثت هذه الدراسة في تدريس اللغة الإنجليزية عن طريق الدوائر التلفزيونية المغلقة في ست مناطق منفصلة . وسعت هذه الدراسة إلى استقصاء فائدة الدروس التي تلقى على الطلاب مباشرة ، ثم تبث في اللحظة ذاتها إلى الطالبات من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة وغيرها من الوسائل الأخرى . ووجد في نتائج هذه الدراسة عدد من المشاكل الفنية الكثيرة التي أعاقت استخدام نظام الدوائر التلفزيونية المغلقة . وقد عددت هذه المشاكل ومنها : عدم وضوح الصوت ، وعدم وضوح الصورة ، وعدم وضوح الكتابة التي يكتبها المدرس للطلاب وتنتقل للطالبات من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة . ولقد وجد ضمن نتائج هذه الدراسة أن نسبة من الطلاب تجاوزت ٨٥٪ رأت بأن التدريس المباشر الذي ينقل في اللحظة ذاتها إلى الدوائر التلفزيونية المغلقة له تأثير سلبي في عملية الفهم كما رأت نسبة كبيرة من المدرسين الرأي ذاته [٣، ص ١٧٥] .

ووجد في هذه الدراسة أيضا عدم وجوُد اختلاف مهم بين متوسط درجات الطلاب في التدريس العادي المباشر ، والتدريس الذي يتم في اللحظة ذاتها في الاستديو ، بينما وجد أيضا في هذه الدراسة اختلاف بيّن وواضح بين متوسط درجات الطالبات في التدريس المباشر وبين التدريس لهن من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة [٣ ، ص ١٧٦] .

دراسة العقيلي التي كرست لمعرفة الفرق بين التدريس المباشر للطلاب وتدريس الطالبات من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة للمادة ذاتها والمدرس ذاته . وقد وجد في نتائج هذه الدراسة عدم وجود اختلافات مهمة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ، سواء في درجات أعمال الفصل الدراسي أو درجات امتحان نهاية الفصل الدراسي بين الطلاب والطالبات الذين درسوا المادة ذاتها ، وهذا يؤكد أن عملية الفهم والاستيعاب للمادة الدراسية لايوجد فيها اختلاف بين مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات الذين درسوا المقرر ذاته ، وأن طريقتي التدريس لايوجد بينهما اختلاف فيما يتصل باستيعاب الطلاب وفهمهم للمادة .

وعليه فإننا نستطيع القول إن هذه الدراسة قد برهنت على عدم وجود اختلاف أو فروق بين المجموعتين ، مجموعة الطلاب الضابطة ومجموعة الطالبات التجريبية ،

ولا يوجد اختلاف في طريقة تلقي المعلومات وعملية الفهم والاستيعاب لمفردات المادة ومعلوماتها بين المجموعتين [٤ ، ص ص١٣٧ - ١٤١].

دراسة جيفون Jevon درست المقارنة بين مجموعتين في التدريس مجموعة ذكور يدرسون في الجامعة ومجموعة أخرى من الإناث يدرسن خارج الجامعة والمجموعتان كلاهما يدرسون في وقت واحد وقد وجد من هذه الدراسة تماثل عملية التحصيل بين المجموعتين باستبعاد عامل الجنس والسن أو التجهيزات الفنية في غرفة بث الاستديو للبنات [٥، ص ٢٨٥].

دراسة تايلور وشاو Tylor and Shaw وتوصلت إلى نتائج الدراسة السابقة ذاتها دون اختلاف للتجهيزات الفنية والنتائج الإحصائية [٦ ، ص ٢٢٧].

دراسة النقشبندي وقد عقد فيها مقارنة بين ثلاث مجموعات من الطلاب والطالبات في قسم الاقتصاد في كلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود، وطبقت الدراسة على مقرر الاقتصاد الذي يدرسِّه مدرس سعودي متخصص في المادة وقد درس المقرر للطلاب وتم نقله مباشرة من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة إلى البنات في عليشة التي تبعد حوالي ١٦ كيلومترا عن الجامعة الأم، حيث يدرس الطلاب ووجد من خلال هذه الدراسة وجود اختلافات كبيرة بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بدرجات الامتحان الأول للمجموعة الأولى من الطلاب الذين درسوا في القاعة، وهي مجهزة للنقل للطالبات، ومجموعة الطالبات اللائي درسن من الاستديو، كما وجدت اختلافات مهمة أيضا بين الطلاب الذين درسوا في قاعة الدراسة العادية، وكذلك بين مجموعة الطلاب الأخرى وبين مجموعة الطالبات، ولكن الدراسة بينت أيضا عدم وجود اختلافات مهمة بين المجموعات الثلاث بالنسبة للدرجات النهائية وكذلك الامتحان النهائي وهو امتحان آخر الفصل وخلصت هذه الدراسة في النهاية إلى القول إن نتائج البحث تؤكد أن تقنية التدريس عن بعد عملية تدريسية فعالة [٧، ص ١٤].

وأشار كل من ليسقولد، وديقود، ولفن Lesgold, Degood and Levin إلى أن الرسوم لها فائدة عظيمة في التعلم وخاصة في القصص الطويلة والقصيرة إلا أن الفائدة في القصص الطويلة أكثر. وتعمل الرسوم والصور على تذكر المعلومات فيها [٨، ص ٦٠].

أما دراسة ريجني ولوتز Regine and Lutz فقد طبقت على طلاب الجامعة لتعليمهم

معلومات كيميائية محددة من خلال الرسوم التخطيطية ا لمبسطة ، وقدمت المعلومات ذاتها إلى مجموعة أخرى من خلال اللفظية ومكتوبة ، وظهرت نتائج هذه الدراسة لصالح الطلاب المقدم لهم المعلومات من خلال الرسوم التخطيطية ، حيث حازوا على درجات أعلى من زملائهم الذين استخدمت معهم اللفظية المكتوبة [٩ ، ص ١١].

وأشارت دراسة برودي دليجنزا Brody and Legenza إلى أن وضع الرسوم والصور قبل النص أو مع النص يقدم فائدة عظيمة أكثر مما لو قدم النص على الرسوم والصور بمعنى أن تأتي الصور والرسوم بعد النص[١٠ ، ص ص٢٥ - ٢٩].

أما دراسة ديميلو وسيزابو وديويز Demelo, Szabo, and Dwyes ، فقد أعطت نتائج عديدة ، منها أن الطلاب الذين درسوا مفردات علم الأحياء بالرسوم والصور قد تعلموا بنجاح وحققوا الأهداف المنشودة بينما الطلاب الآخرين الذين لم يستخدموا الرسوم والصور لم يحققوا الأهداف ولم يتعلموا كما فعل زملاؤهم الأولين ، ووجد ديميلوا Demelo وزملاؤه أيضا أن الرسوم المبسطة والخطوط البسيطة كالرسوم التخطيطية تعطي تعليما أفضل عند عجز الكلمات عن توصيل المعلومات والأفكار المجردة ، وأن استخدام الرسوم المبسطة يعطي تعليما أفضل [١١ ، ص ١].

وأشارت دراسة للمشيقح أن الصور والرسوم الموجودة في الكتاب المدرسي تعمل على تحقيق معدلات تحصيلية أعلى [١٢ ، ص ص ٢٠ - ٢١].

وفي دراسة أخرى للباحث ذاته وجد تفوق المجموعة التي درست بالقرائن المساعدة المرسومة بفروق إحصائية دالة على المجموعات الأخرى التي درست بالنص المكتوب ، وتساوت لديه المجموعات التجريبية وتفوقت على الضابطة بفروق إحصائية دالة في تذكر النص المكتوب [١٣ ، ص ٢].

وأكد هقبي Higbee على فائدة الصور والرسوم في تعلم الطلاب الألفاظ وتذكرها [١٤ ، ص ٢٩]. وتوصل إلى النتيجة ذاتها كل من برنسفورد وماكريل Bransford and McCarill ، وهي أن الصور والرسوم عندما تقدم مع النصوص والمقاطع اللفظية قبل قراءة النص ، فإنها تعمل على زيادة القدرة على الفهم والتذكر [١٥] .

وتوصل برنارد وبترسون والاي Bernard, Peterson and Ally إلى نتيجة مفادها عدم وجود أي فروق بين الصور والرسوم والمادة المكتوبة في النص في عملية التعلم لدى طلاب

الجامعة ووجد أيضا أن الطلاب الذين حصلوا على رسوم وصور مساعدة أحرزوا درجات تحصيلية أعلى في الاختبار البعدي المتأخر المقدم لهم بعد أسبوعين من الاختبار البعدي المتقدم [١٦، ص ص ١٠١ - ١٠٨].

وقد ثبت جدوى الوسائل التعليمية في رسوخ المادة في ذهن الطالب وبقائها مدة أطول وسرعة تذكرها واسترجاعها [١، ص ص ٥٧ - ٥٨].

كما وجد ليفي وديكي Levie and Dickei أن الأشياء المرسومة والمصورة والمعروضة تكون في الغالب أسهل تذكرا من أسمائها أو اعتمادها على اللفظ واللفظية [١٧].

ووجد دوشاستيل Duchastel أيضا أن الرسوم، والصور بأنواعها تساعد في بقاء المعلومات مدة زمنية أطول من اللفظية [١٨، ص ص ٣٦ - ٣٩]، كما أشار إلى نفس الفائدة أيضا، وهي أن الصور والرسوم التعليمية بمختلف أنواعها تؤدي إلى جعل المعلومات والمعارف باقية في أذهان الطلاب مدة زمنية أطول عند مقارنتها باللفظية [١].

كما أشار كذلك إلى تميز الصور والرسوم بأنواعها شفافة أو معتمة عن اللفظية ادجار ديل في نموذجه المعروف [١].

وأشارت دراسة ليفن Levin إلى أن الرسوم والصور التعليمية لها وظائف وميزات في عملية التعليم والتعلم لخصت في ثماني نقاط فهي تحفز المتعلم، وتفسر المعلومة، وتكررها، وتنظمها وهي ناقل جيد للمعلومة، وتعمل على زيادة التصور لدى المتعلم، وتزين المعلومة، وتعوض النقص المعروف في اللفظية وقصورها عند إيصال المعلومة [١٩].

وأكد كثير من هذه النقاط والوظائف عن جدوى الصور والرسوم بأنواعها: دراسة أخرى لماير وبروميج Mayer and Bromage، وهي أن الرسوم والصور تقدم خبرات متعددة ومتنوعة ومثيرات واقعية [٢٠، ص ٢٥]. كما أكد أوزابيل Ausuble النتيجة السابقة، وهي أن الصور والرسوم تتفوق على اللفظية في نقل المعلومات والمفاهيم [٢١، ص ٧٢].

وتوصلت دراسة ويتروك ولومسدين Wittrick and Lumsdaine إلى أن الرسوم والصور التعليمية ذات فائدة كبيرة في التعليم والتعلم[٢٢]. وأكد النتيجة ذاتها كاتز وبيفيو Katz and Paivio وبيّنا أيضا أن للرسوم والصور دور مهم في تعليم المفاهيم والمعلومات وحتى المجردات [٢٣].

وفي النهاية يدرك رجال التربية صعوبة قياس أثر الرسوم والصور في الوسائل التعليمية المتعددة على عملية التعليم والتعلم والمتعلمين نظرا لعدم وجود نظام ثابت ومحدد لقياس هذا الأثر، وأيضا لوجود عوامل نفسية وإنسانية واجتماعية وتربوية تتداخل مع عوامل تأثير الرسوم والصور بشكل خاص، والوسائل التعليمية بشكل عام، مما يجعل عملية قياس الأثر صعبة ومعقدة [٢٤].

ضوابط التجربة

من أجل ضبط التجربة والبحث تم اتخاذ الإجراءات التالية: قام الباحث بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية بنفسه ولم يستعن بأي مساعد في ذلك، مما لايسمح بأي اختلاف في طريقة تدريس المجموعتين، سواء من حيث طريقة التدريس أو قياس ضبط الزمن أو كمية المادة وأهدافها ومحتواها، وطريقة التدريس، وطريقة المناقشة والامتحان.

الاختبار التحصيلي

قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي مر بمراحل حتى بلغ صورته النهائية. صمم اختبار تحصيلي مكون من ٣٠ فقرة أو سؤال في شكل اختبار موضوعي صح وخطأ. وقد خضع هذا الاختبار لعدد من الاختبارات والتقويم وأجرى له اختبار صدق وثبات، وهذا الاختبار يتناول نص ا لمادة للمجموعتين وروعي في تصميم هذا الاختبار أن يكون وفقا لأهداف بلوم المعرفية لقياس مستوى المعرفة والفهم والاستيعاب، وذلك لاستخدامه مرتين وللمجموعتين، اختبار بعدي متقدم ليقيس التعلم الذي يتم من طريقة التدريس بالمحاضرة وكاختبار بعدي متأخر لقياس مدى تذكر معلومات النص للمجموعة ذاتها. وكذلك الحال ذاته للمجموعة التجريبية.

صدق الاختبار

أجرى الباحث اختبار صدق للمحتوى content validity للاختبار التحصيلي من خلال توزيع الاختبار التحصيلي والنص التجريبي والأهداف التعليمية والشفافيات أيضا على عدد من المحكمين وعددهم ١٠ محكمين من أعضاء هيئة التدريس الاختصاصيين المهتمين

بهذه الجوانب في كلية التربية بجامعة الملك سعود. كما قام بعرض الشفافيات على عدد من زملائه في القسم من أعضاء هيئة التدريس ومن الفنيين الذين لهم خبرة طويلة في مجال تنفيذ البرامج والمواد التعليمية وطلب من الجميع فحص المادة والأدوات ومطابقة المادة مع الاختبار التحصيلي الفصلي النهائي ومطابقة المادة في النص المكتوب والشفافيات وقد تابع الباحث وحث المحكمين على سرعة الاستجابة والتعاون مع الباحث. وبعد استقبال آرائهم قام الباحث بعمل بعض التعديلات اللازمة التي أجمع عليها المحكمون. وقد حذفت نتيجة لهذا التقويم بعض أسئلة اختبار نصف الفصل، وكذا الحال بالنسبة للاختبار النهائي. وعدلت لهذا التقويم بعض الفقرات والعبارات التي رأى المحكمون غموضها، وأبقى على ٢٥ سؤال أو فقرة في اختبار نصف الفصل، وكذا العدد ذاته بالنسبة لاختبار آخر الفصل، قيمة كل اختبار درجتان وهي اختبار موضوعي صح وخطأ واختيار من متعدد.

الثبـــات Reliability

من أجل تحقيق الثبات المنشود في الدراسات العلمية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية بلغ عددها ٢٠ طالبا، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى، وقام الباحث بحساب معامل الثبات فتبين أنه ٧٣, ٠ وهو عامل ثبات جيد ومرض.

إجـراءات البحث

تم إجراء التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م حيث طبق بحثه على مجموعتين من الطلاب تمثل كل مجموعة شعبة دراسية مستقلة، وهاتان الشعبتان تم اختيارهما عشوائيا. تكونت الشعبة الأولى من ٣٥ طالبا والشعبة الثانية من ٣٣ طالبا، والشعبتان متجانستان من حيث مستوى الطلاب، فهم في مستوى دراسي واحد، ذلك أن الطلاب الذين يسجلون في مادة الوسائل التعليمية هم عادة في مسار ومستوى واحد، ويتم تسجيل الطلاب من خلال الحاسب الآلي في الجامعة دون أي اعتبار شخصي أو خاص، ويقوم الحاسب الآلي في عمادة القبول والتسجيل بتسجيل الطالب في هذا المقرر أتوماتيكيا عند بلوغه المستوى الثالث، كما أن أعمار المجموعتين متماثلة تقريبا.

والشعبتان هما من الشعب الدراسية التقليدية التي لاتميز فيها ولا تحيز، ذلك أن الأسماء ترتب وتسجل من قبل الحاسب الآلي لعمادة القبول والتسجيل حسب الترتيب الألفبائي دون النظر إلى التميز في الدرجات أو الذكاء أو خلافه.

وعمل الباحث على تحديد نسبة أعمال الفصل بـ ٥٠٪، ونسبة امتحان آخر الفصل ٥٠٪ وبذلك تكون الدرجة النهائية ١٠٠٪.

وفي نهاية الفصل تبين للباحث أن الشعبة الأولى، وهي المجموعة التجريبية، قد حذف منها ٥ طلاب، ٣ حرموا في منتصف الفصل وطالبان حرما قبل نهاية الفصل نتيجة غياب حيث كان لديهم نسبة غياب، تحرمهم من هذه المادة وغيرها من المواد المسجلين فيها في ذلك الفصل. أما الشعبة الثانية وهي المجموعة الضابطة فقد حذف منها أيضا ٣ طلاب، وبهذا كان صافي عدد الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة متساويا، أي ٣٠ طالبا في كل شعبة من الشعبتين المعنية بالبحث.

درست المجموعة الأولى التجريبية من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس مادة الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم والاتصال)، وهي مادة نظرية غير عملية ودرست المجموعة الثانية الضابطة من خلال المحاضرة اللفظية النظرية دون الاستعانة بأي وسيلة مادية معينة لا جهاز ولا مادة، المادة الدراسية السابقة ذاتها. المادة الدراسية التي درست للمجموعتين هي مادة تقنيات التعلم والاتصال مقرر نظري مدته ساعتان في الأسبوع، وهو مقرر دراسي واحد للمجموعتين (الشعبتين) يتم التسجيل فيه آليا من قبل عمادة القبول والتسجيل كما ذكر من قبل، وهو مقرر محدد الأهداف والمحتوى من قبل القسم، ويدرس من قبل الباحث من خلال مادة دراسية محددة الأهداف والمحتوى والنص، وقام بتدريس المقرر للمجموعتين التجريبية والضابطة الباحث ذاته. وقد امتدت إجراءات البحث وتطبيقاته الفصل الدراسي الثاني ١٤١٧هـ كله نظرا لطبيعة إجراءات التقويم والاختبار القبلي والبعدي واختبار منتصف الفصل ونهاية الفصل الدراسي.

الشفافيات الخاصة بجهاز العرض فوق الرأس Transparencies

أ) قام الباحث بإعداد المادة الدراسية المحددة للمقرر ضمن نص محدد من الكتاب المقرر وضعه الباحث وحدد جزءا منه ليغطي المقرر ويتفق مع الأهداف والمحتوى المقر من

قبل القسم وقد روعي في تصميم المادة الدراسية المقررة والمحددة أنها ذات بناء منظم في شكل وحدات دراسية تبدأ كل وحدة بأهداف سلوكية .

ب) قام الباحث بإعداد المادة الموضوعة على الشفافيات في شكل صور ورسوم من خلال النص الموجود في الكتاب المقرر من المادة الدراسية ذاتها بأهدافها ومحتواها وتناولت كل صحيفة من الشفافيات المادة التي تدرس للمجموعة الضابطة وأعدت الشفافيات في شكل وحدات أو رزم تناظر وتماثل الوحدة الموجودة في الكتاب التي درست للطلاب في المجموعة الضابطة وأعدت كل وحدة أو رزمة مرسومة ومكتوبة لتوافق الزمن الخاص بالتدريس بالطريقتين .

وقد عرضت الشفافيات المرسومة المكتوبة على مجموعة من المحكمين من الزملاء في القسم أساتذة وفنيين ، وفي قسم علم النفس . وفي ضوء الملاحظات التي حصل عليها الباحث ، تم إجراء بعض التعديلات في بعض الشفافيات ، بعضها من حيث الخط وبعضها من حيث الخطوط والرسوم والوضوح .

الطرق الإحصائية المستخدمة في البحث

استخدمت في هذا البحث الطرق الإحصائية المعروفة في هذا النوع من البحوث وهي : اختبار تحليل التباين لقياس مستوى الدلالة وإيجاد الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الدارسين بالشفافيات (التجريبية) ودرجات الطلاب الدارسين بالمحاضرة التقليدية (الضابطة) واستخراج متوسطات المجموعة الأولى والثانية والانحراف المعياري للمجموعة الأولى والثانية واختبار «ت» للفروق .

قراءة النتائج ومناقشتها

لمناقشة وتحليل نتائج البحث قام الباحث باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين ، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، في اختبارات أعمال الفصل الدراسي واختبار نهاية الفصل الدراسي والدرجة النهائية التي تعني محصلة الدرجة النهائية التي حصل عليها الطالب وتمثل ١٠٠٪ .

ولتحليل الفروق بين المجموعتين لمعرفة فارق التحصيل بينهما استخدم اختبار «ت» للوقوف على نتيجة فارق الدرجات بين المجموعتين .

ونرى من خلال جدول رقم ١ أن متوسط الدرجة الخاصة بالمجموعة التجريبية في أعمال الفصل كانت ٢٧,٣٣ ، وأن متوسط الدرجة الخاصة بالمجموعة الضابطة في امتحان أعمال الفصل كانت ٢٣,٦٣ . ومن هنا نرى أن المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية في أعمال الفصل الدراسي كانت أعلى من المجموعة الضابطة بفارق ٣,٧ درجة ، وهذا يعطي مؤشرا واضحا على وجود اختلاف في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدم معها التدريس بالشفافيات .

جدول رقم ١ . دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب الدارسين باستخدام الشفافيات ودرجات الطلاب الدارسين بالطريقة التقليدية في التقويم الفصلي.

الاختبارات	العينة/ الفئة	العدد الحسابي	المتوسط المعياري	الانحراف ت	قيمة الدالة	مستوى	
الفصليـــة	مجموعة تجريبية	٣٠	٢٧,٣٣	٤,٩٦	٢,٥٦	٠,٠١	دالـة
	مجموعة ضابطة	٣٠	٢٣,٦٣	٦,١٥	٢,٥٦	٠,٠١	

وإذا نظرنا لمستوى الدلالة نجد النتيجة دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يتفق مع نتيجة بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال كدراسات أناهيم كاليفورنيا ، ودراسة ليفي وديكي ودوشاستيل والنقشبندي والعقيلي ، ودراسة ليسقولد وديقود ولفين ، وغيرها ، ودراسة المشيقح وغيرها التي ذكرت في الدراسات السابقة . ولا تتفق هذه النتيجة مع الفرضية الأولى التي أشارت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، إلا أنها تتفق مع بعض الأدبيات في مجال الوسائل التعليمية .

أما فيما يتعلق بنتيجة اختبار آخر الفصل الدراسي فقد وضح جدول رقم ٢ النتيجة كما يلي : حصلت المجموعة التجريبية على متوسط حسابي بلغ ٤١,٧٠ ، وحصلت المجموعة الضابطة على الدرجة ذاتها وهي ٤١,٧٠ وبذلك لايلاحظ أي اختلاف بين المجموعتين في نتيجة درجات الاختبار النهائي لكل المجموعتين التجريبية والضابطة . وبهذا

نستطيع القول إن طريقتي التدريس ليس بينها اختلاف في فهم واستيعاب الطلاب للمعلومة في درجة الامتحان النهائي للمجموعتين . وهذا يدل على عدم وجود اختلاف بين طريقتي التدريس التقليدية بالمحاضرة والأخرى من خلال شفافيات جهاز العرض فوق الرأس . وتتفق هذه النتيجة مع الفرضية رقم ٣ الموجودة في هذا البحث كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة النقشبندي ودراسة العقيلي ، ودراسة برنارد وبترسن والآي وغيرها .

جدول رقم ٢ . دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في امتحان نهاية الفصل.

درجة الامتحان النهائي	العينة/ الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدالة
للمجموعتين	المجموعة التجريبية	٣٠	٤١,٧٠	٦,١٨	٠,٠٠	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٤١,٧٠	٢,٧٨		

أما فيما يتعلق بالتقويم النهائي - وهي درجة المحصلة النهائية لفهم المادة واستيعابها - وهي عبارة عن درجة امتحان أعمال الفصل ودرجة الامتحاني النهائي ، وهي درجة نهائية قيمتها ١٠٠ درجة ، فإن جدول رقم ٣ يتعامل مع هذه النتيجة ، ففي تحليل التباين لمعرفة الفرق بين الدرجة النهائية للمجموعتين التجريبية والضابطة نجده قد بلغ ٣,٦٩ للمجموعة التجريبية في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ ٦٥,٣٣ بفارق ٣,٩٧ ، غير أن قيمة (ت) التي بلغت ٠,٠٠ قد دلت على عدم وجود دلالة . وبلغت درجة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية ٨,١٠ وللمجموعة الضابطة ٧,٢٠ وقيمة درجة الحرية ٥٧,٢٢ . ومن هنا نرى عدم وجود دلالة لدرجتي المجموعتين ، بسبب تقارب المجموعتين ، وهذه النتيجة النهائية تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، كما أن هذه النتيجة تتفق مع الفرضية الثانية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل ، ولكنها تتفق مع بعض الدراسات السابقة

مثل دراسة النقشبندي، ودراسة المشيقح والعقيلي المشار إليها سابقا، ودراسة دوشاستيل Dochastel ولفين Levin وليسقولد Lesgold ودي قود Degood ، ودراسة المشيقح والنقشبندي والعقيلي وغيرها.

جدول رقم ٣. دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التقويم النهائي للتجربة.

درجة الامتحان النهائي	العينة/ الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدالة
للمجموعتين	المجموعة التجريبية	٣٠	٦٩,٣	٨,١٠	١,٨٧	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٦٥,٣٣	٧,٢٠		

المقترحات والتوصيات

١ - يوصي الباحث بإخضاع كثير من الوسائل التعليمية خصوصا الأكثر شيوعا واستخداما للوقوف على جدواها ومعرفة أفضل السبل لاستخدامها.

٢- التركيز على البحوث التجريبية لأنها تعطي نتائج أكثر دقة تساعد على تطوير عملية التعليم والتعلم وإيجاد طرق تدريس ناجحة وفعالة.

٣- التأكيد على الاستفادة من كثير من الدراسات التجريبية وعمل متابعة لها كل فترة وأخرى للخروج بقياسات ونتائج قوية ودقيقة تدفع بتعلمنا نحو آفاق عليا وآمال واعدة.

٤- عمل دراسات تتعلق بشفافيات جهاز العرض فوق الرأس وجهاز العرض فوق الرأس تدفع بهذه الوسيلة نحو استخدامات أنجح نظرا لشيوع هذه الوسيلة وكثرة استخداماتها.

المراجـــع

[١] العقيلـــي، عبدالعزيز. *تقنيات التعليم والاتصال*. ط٢. الرياض، ١٤١٦هـ.

[٢] ولكلنسون، جين ستون. *ستون عاما من الأبحاث في مجال الوسائل*. ترجمة صالح الدباسي وصلاح العربي. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣] Al-Sadat, A., and E. Affifi. "Teaching English via Closed Circuit Television in a Sex Segregated Community." *British Journal of Education Technology,* 21 (1990), 175-82.

[٤] العقيلي، عبدالعزيز. «مقارنة بين فاعلية التدريس المباشر مع التدريس من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة.» *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ١، ع٣ (سبتمبر ١٩٩٥م)، ١٣٧ - ١٤١.

[٥] Jevons, F. "Distance Education in Instruction: Working towards Party." *Distance Education,* 25, No. 1 (1984), 24-37.

[٦] Tylor, J.C., and B. Shaw. "Instruction Design; Distance Education and Academic Tradition." *Distance Education*, 5, No. 2 (1984), 277-85.

[٧] Al-Nagshabandi, Abdulsalam. "A Comparative Evaluation of a Distance Education Course for Female Students at King Saud University." Upublished paper, 1993.

[٨] Lesgold, A. M., H. Degood, and J. R. Levin. "Pictures and Young Children's Prose Learning: A Supplementary Report." *Journal of Reading Behavior,* 9 (1977), 353-60.

[٩] Rigeny, J.W., and K. A. Lutz. "Effect of Graphic Analogies of Concepts of Chemistry Learning and Attitude." *Journal of Educational Psychology*, 68 (1976), 305-11.

[١٠] Brody, T. J., and A. Legenza. "Can Pictorial Attributes Serve Mathmagentic Function." *Education, Communication and Technology Journal*, 28 (1980), 25-29.

[١١] Demelo, H. T., M. Szabo, and F. M. Dwyes. "Visual Testing: An Experimental Assessment of the Encoding Specificity Hypothesis." Paper presented at the 1981 Convention of the A.E.C.T., April 1981, Philadelphia, PA.

[١٢] المشيقح، محمد. *الرسوم والصور في الكتاب المدرسي وأثرها في التعلم من القراءة في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٧هـ.

[١٣] المشيقح، محمد. «أثر القرائن المساعدة (المرسومة والمكتوبة) على التعلم من النص المكتوب والاحتفاظ بمعلوماته مدة أطول لدى طلاب المرحلة الجامعية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م ٦، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، ١٤١٤هـ، ٢.

[١٤] Hegbee, K. L. "Recent Research on Visual Memonics: Historical Roots and Educational Fruits." *Review of Educational Research,* 49 (1974), 611-29.

[١٥] Bransford, J. D., and H. McCarrel. "Sketch of a Cognitive Approach Comprehension: Some Thoughts about Understanding; What It Means To Comprehend." In Wiemer and D.S. Palerms, eds. *Cognition and the Symbolic Processes.* Hillside N. J., 1975.

[١٦] Bernard, R. M., C. H. Peterson, and M. Ally. "Can Images Provide Contextual Support For Prose?" *Educational Communication and Technology Journal,* 29 (Summer 1981), 101-108.

[١٧] Levie, W.H., and A. Dicker. "The Analysis and 19 Application of Media." Report of M. Traversed. Second Hand-Book of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally, 1975.

[١٨] Duchastel, P. "Illustrating Instructional Text." *Educational Technology,* 18 (1978) 36-39.

[١٩] Levin, J. "Function of Pictures in Prose." Theoretical Paper 80. Madison, Wisconsin: R&I Center for Individualized Schooling, The University of Wisconsin, 1979.

[٢٠] Mayer, R. E., and B. K. Bromage. "Different Recall Protocols for Technical Texts Due to Advance Organizers." *Journal of Educational Psychology,* 72 (1980), 209-25.

[٢١] Ausubel, D. P. "The Use of Advance Origanizers in the Learning and Retention Of Meaning-ful Verbal Material." *Journal of Educational Psychology*, 51 (1960), 267-72.

[٢٢] Wittrock, M. C., and K. Lumsdaine. "Instructional Psychology." In M.R. Rosenzweig and L.W. Porter, eds. *Annual Review of Psychology*, 28 (1977), 123-31.

[٢٣] Katz, A. N., and C. Paivic. "Imagery Variables on Concept Identification." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 14 (1975), 284-93.

[٢٤] McDonald Rass, M. "How Numbers Are Shown: A Review of Research on the Presentation of Unitative Data in Tests." *A. V. Communication Review*, 25 (1977), 359-409.

A Comparative Study of the Effects of Teaching Using Transparencies as Opposed to a Straightforward Lecture Method

Abdul Aziz M. Al-Ageeli
Associate Professor, Dept. of Educational Technology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research paper is an attempt to investigate the differences betweeen teaching through two different methods; one through regular lectures and the other through the use of transparencies. This research tries to measure and highlight the significant differences between these two methods of teaching. The study participants were two groups of students from the College of Education. While one group was taught by means of a lecture with no audiovisual aids, the second was taught by using overhead projector transparencies. In order to avoid any discrepancies the two groups were taught by the researcher using the two above methods. The general findings are as follows;

1. There are significant differences between the two groups. The results indicate that the group who were taught by using the transparencies achieved a better score in the middle semester assessment than the second group.

2. No significant differences were observed between the two groups at the end of the semester assessment.

3. No significant differences in the examination score were evident between the two groups at the final examination which consisted of the combination of the results of the middle and the final assesements.

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٤٥-١٦٤ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

رعاية الطفولة في التربية الإسلامية

محمد أحمد القضاة* ومنذر عبدالحميد الضامن**

** أستاذ مشارك، قسم العلوم الإسلامية، و** أستاذ مساعد، قسم علم النفس،*
جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مطالب النمو العقلي، والخلقي، والاجتماعي، والنفسي، والجسمي، لمرحلة الطفولة من سن ٦-١٢ سنة. وقد حاولت الدراسة التركيز على هذه الجوانب النمائية الهامة والتي تهدف إلى تنمية الإنسان من جميع جوانبه، لأن الإهمال أو التقصير في جانب منها يؤدي إلى تأثر الجوانب الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الآباء والمربين في هذه المرحلة، كي يتمكن الطفل من المرور منها بسلام إلى المرحلة التي تليها وهي مرحلة المراهقة.

المقدمـــة

تعد مرحلة الطفولة أهم مرحلة يمر بها الإنسان في حياته، فهي تشكل اللبنة الأساسية لحياة الطفل، والتي تبنى عليها المراحل اللاحقة، علما بأن تأثير المراحل السابقة على اللاحقة يعد مبدأ هاما من مبادئ النمو الإنساني.

ونظرا لأهمية هذه المرحلة من حياة الطفل، فقد تناولها علماء الإسلام والمتخصصون في التربية وعلم النفس في دراستهم، وأجروا عليها الكثير من الدراسات والبحوث لوضع أسس وقواعد منظمة تحكم عملية النمو في هذه المرحلة، وتشكل إطار شخصية الطفل فيما بعد.

وتبدأ هذه المرحلة عند علماء التربية الإسلامية في سن السابعة (سن التمييز)، وتنتهي في العاشرة، التي قال فيها الرسول الكريم: «مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع» [١، كتاب الصلاة، رقم ٤١٨]. وعند علماء التربية وعلم النفس في سن السادسة، وتنتهي في الثانية عشرة، علما بأن سن السابعة أو السادسة هي المناسبة لبداية التعليم، من أجل ذلك أولت التربية الإسلامية هذه المرحلة عنايتها الفائقة، وركزت على التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتبرز عناية التربية الإسلامية بالطفل من خلال التوجيهات الإلهية والنبوية، وإليك طرفا منها: قال الله تعالى: ﴿ **وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ** ﴾ [سورة النحل، الآية ٧٨].

وقال الله تعالى: ﴿ **يا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ** ﴾ [سورة الحج، الآية ٥].

وقال صلى الله عليه وسلم: «ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» [٢، كتاب تفسير القرآن، رقم ٤٤٠٢].

والحديث عن نمو الطفل يشمل الجوانب التي تشكل إطار شخصيته في المستقبل، ليكون إنسانا سويا. وتتمثل هذه الجوانب في المطالب التالية:

- المطلب الأول: الجانب العقلي
- المطلب الثاني: الجانب الخلقي والقيمي
- المطلب الثالث: الجانب الاجتماعي
- المطلب الرابع: الجانب الانفعالي
- المطلب الخامس: الجانب الجسمي

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مطالب النمو في مرحلة الطفولة في جميع أبعادها الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والخلقية، والاجتماعية من أجل تفهم طبيعة المرحلة والعمل على تلبية احتياجاتها.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من حيث تركيزها على مرحلة تعد من المراحل الهامة في حياة الإنسان. ولم تكن هذه المرحلة تلقى أهمية كبيرة لدى علماء النفس من حيث فهمهم لنمو الشخصية. ففي نظرية التحليل النفسي مثلا اعتبرت السنوات التالية لحل «عقدة اوديب» مجرد فترة تكبت فيها الصراعات الجنسية والعدوانية. وتبقى نشطة في اللاشعور ولقد أطلق فرويد على هذه المرحلة مرحلة «الكمون» ولم يسند إليها أي إضافات ذات دلاله في تكوين الشخصية، وعلى هذا الأساس ظلت دراسة هذه المرحلة في نظر علماء النفس بشكل عام ولمدة طويلة قليلة الجدوى في فهم النمو النفسي للفرد. من هنا تأتي أهمية دراسة هذه المرحلة التي تشكل نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة والتي تعد أول مرحلة يتخذ فيها الطفل موقفا جديدا من العمل والإنجاز، وتمثل أيضا قدرة الطفل على اكتساب المهارات في جميع النواحي المعرفية والحركية والفنية والاجتماعية. فمن القدرة على تعلم القراءة والحساب إلى القدرة على إتقان الأشغال الخشبية والفنون التشكيلية وكرة السلة وغيرها من المهارات. إذ إن معرفة الآباء والمربين وتفهمهم لطبيعة هذه المرحلة والوفاء بمتطلباتها يعد أمرا ضروريا من أجل مساعدة الطفل على اجتياز مرحلة المراهقة بأمان واطمئنان. كما أن الكتابة في هذا المجال من منظور إسلامي يدفع القائمين على العملية التربوية التركيز على القيم والاتجاهات الإسلامية وربطها بعملية النمو عند الإنسان.

التعريفات الإجرائية

مرحلة الطفولة

والمقصود بها المرحلة العمرية التي تبدأ من سن السادسة وتنتهي بحدود السنة الثانية عشرة من عمر الطفل.

مطالب النمو

هي الاستحقاقات الواجب فعلها من قبل الآباء والمربين من أجل تحقيق النمو بجميع أبعاده العقلية، والخلقية، والاجتماعية، والنفسية، والجسمية، بهدف نمو الطفل نموا متوازنا ومتكاملا ومن جميع جوانبه.

الجوانب التي تشكل إطار شخصية الطفل في المستقبل، ليكون إنسانا سويا

المطلب الأول: الجانب العقلي

يقصد بالتربية العقلية عند علماء التربية الإسلامية تكوين فكر الطفل بكل ما هو نافع من العلوم الشرعية، والثقافة العلمية والعصرية، والتوعية الفكرية والحضارية، حتى ينضج فكريا، ويتكون علميا وثقافيا. [٣، جـ١، ص٢٥٥].

وأكد علماء التربية وعلم النفس أيضا على النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة ممثلا في الملاحظة، والإدراك، والانتباه، والتذكر، والتخيل، والتفكير لتكوين فكره وتعزيز نموه العقلي ونستطيع القول إن الطفل في هذه المرحلة يستطيع التركيز على أكثر من بعد واحد كالحجم والوزن والعدد والمساحة، كما يستطيع طفل هذه المرحلة من أن يتفوق تفوقا كبيرا على المراحل اللاحقة في حاسته اللمسية، حيث أثبتت التجارب التي أجراها بعض العلماء أن حاسية الطفل في سن السابعة تبلغ ضعف حاسية الراشد، ومن حيث إدراكه وحساسيته للزمن، فإن طفل السابعة يصبح قادرا على إدراك فصول السنة، وفي سن الثامنة يدرك المدى الزمني للساعة والدقيقة والأسبوع والشهر. وتزداد قدرة الطفل على إدراك الأعداد، فيتعلم العمليات الحسابية الأساسية الأربع (الجمع ثم الطرح في السادسة، ثم الضرب في سن السابعة والقسمة في سن الثامنة).

ويستطيع الطفل إدراك الألوان والتمييز بينها، وتزداد نسبة قصر البصر لدى الأطفال بشكل ملحوظ، ولذا كان من غير المناسب أن يكلف طفل هذه المرحلة بأعمال أو مهام تتطلب دقة الإبصار وتدقيقه، وإنما ينبغي تجنيب الطفل الذي لم يبلغ السابعة بعد القراءة في كتب صغيرة الأحرف أو التدقيق في الرسوم الصغيرة وبشكل عام يمكن القول بأن إدراك الطفل في هذه المرحلة يتسم بالكلية والعمومية. إذ أنه يدرك الكلمات قبل الأحرف، والجمل قبل الكلمات والمفردات كما ويمكنه وصف الصورة بشكل كلي قبل أن يتمكن من تعداد عناصرها وتفاصيلها. ويمتاز الأطفال في هذه المرحلة بنمو قدراتهم على التذكر وبالأساليب التي تستخدم لتحسينها، بعبارة أخرى فإنهم يعرفون ما الذي عليهم أن يعملوه لكي يحتفظوا بالمعلومات المراد الاحتفاظ بها، وما الذي يتبعونه من وسائل أو يضعونه من خطط لكي يحصنوا أنفسهم ضد النسيان.

وينبغي أن تكون وسائل تعليم الطفل في هذه المرحلة حسية، لأنه لم يصل بعد إلى مرحلة التفكير المجرد، وقد اتفق علماء النفس والتربية على ضرورة التدرج في تعليم الطفل من المحسوس إلى المجرد، حتى لا يرهق في سن هو أحوج ما يكون فيها إلى استجماع قواعده، وتكوين قدراته وطاقاته [٤، ص ص ٩٦-٩٧؛ ٥، ص ١٠١].

ومن المعلوم أن الطفل في هذه السن يملك قدرات على تخزين ما يعطى من معلومات، بحيث يستطيع استعادتها وتصورها كما رآها وسمعها، أما قبل تلك السن فكثيرا ما يخلط بين المعلومات ولا يستطيع أن يميز بينها.

وعلى المربي - بادىء ذي بدء - أن يتدرج مع الطفل بتلقينه مسائل عامة من كل باب، دون أن يدخل معه في التفصيل، مراعيا قدرته وقابليته على فهم ما يلقى عليه، وبعد ذلك يتدرج معه في دراسة التفاصيل وجزئيات الموضوع الأكثر ارتباطا به، ثم تأتي مرحلة أخرى يبتعد فيها المربي عن العموميات ويخرج عن الإجمال.

وقد حرص المربون في الإسلام على تعليم الطفل بصفة متدرجة منذ بداية سن التعليم، ولم يختلف علماء النفس والتربية في هذا المنحى التعليمي، إذ نادت المدرسة (الجشتالتية) بإدراك الكل قبل الجزء. وقد ذكر ابن سينا آراء سديدة في تربية الأطفال، ونصح بالبدء بتعليم الطفل القرآن الكريم بمجرد استعداده جسميا وعقليا، وفي الوقت نفسه طالب بتعليمه حروف الهجاء والقراءة والكتابة، وقواعد الدين والشعر [٣، جـ١، ص ٢٦٨].

وعلى المربي أن يركز على التدريب العملي لكل ما يتلقاه الطفل من المعارف والعلوم، ليزيدها ثباتا ورسوخا في عقله. وتعد البيئة مصدرا غنيا لتزويد الطفل بالمعارف المختلفة، التي تنشط التفكير الذهني، وتعود الطفل الفهم والتدبر، حتى يستفيد من مواهبه العقلية، وتترسخ لديه مهارة التلقي والتعليم والتفكير.

وينبغي للمربي توعية الطفل فكريا عن طريق التلقين الواعي، والقدوة الصالحة والمطالعة الهادفة، بأن يضع بين يدي الطفل مكتبة صغيرة تشمل على مجموعة من القصص التي تتحدث عن السيرة، وقصص الأنبياء، والقصص التي تنمي الخيال، حتى تكون الفائدة أعم وأنفع. وقد أوصى الغزالي في كتابه *إحياء علوم الدين* بتعليم الطفل القرآن الكريم، وأحاديث الرسول الكريم، وحكايات الأبرار وأحوالهم، ثم بعض الأحكام

الدينية، والشعر الخالي من ذكر العشق وأهله. [٣، جـ١، ص ٢٦٨].

وعلى المربي كذلك توجيه الطفل لاختيار الأصدقاء الذين يمتازون بالذكاء، والنضج، والإبداع، لما للصحبة من تأثير في سلوكه. وما أصدق ما قاله الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: «المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل» [٦، كتاب باقي مسند المكثرين، رقم ٨٠٦٥].

ولا ننسى في هذا المقام الاهتمام، بالجانب الجمالي والفني عند الطفل، عن طريق الرسم واستعمال المعجون في صنع الأشكال التي يريدها مع توجيه المربي له. ولابد من أن نركز على تعليم الطفل المفاهيم الإسلامية، آخذين في الاعتبار صفة التدرج، ومدى استعداده للتلقي، كي تتلاءم مع قدراته العقلية.

المطلب الثاني: الجانب الخلقي والقيمي

، يقصد بالتربية الخلقية والقيمية مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتعلمها الطفل ويكتسبها منذ سن التمييز وحتى سن التكليف، وهي ثمرة من ثمرات الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصحيحة. [٣، جـ١، ص ١٧٧].

ويرى علماء التربية وعلم النفس أن مصطلح الخلق يشير إلى الأمور ذات الصلة بالمبادئ والقيم، وأن الصفتين خلقي وغير الخلقي تتضمنان السلوك المرغوب وغير المرغوب فيه الخاضعين للمعايير الاجتماعية، لأن القبول والرفض إنما يحدث من قبل المجتمع. وحين يصطلح المجتمع على الأنماط السلوكية الحسنة أو السيئة، فإنه يصدر بذلك أحكاما قيمية على ضوء القيم التي يتمسك بها [٧، ص ٢] علما بأن المعايير الاجتماعية في الإسلام مستمدة من الكتاب والسنة، ولا تخضع للأهواء والميول.

وقد وجه الإسلام المربين إلى الاهتمام بالتربية الخلقية القائمة على الإيمان، فالأخلاق من الدين، وهو يهدف إلى تهذيب النفوس، وتوجيهها إلى الخير والسمو بها، وهذا ما أشار إليه العالم المربي المسلم القابسي إذ يقول: «إن الدين أصل الأخلاق، وهو أساس التربية الخلقية في الإسلام، لذا يجب أن يعمل التعليم على تهذيب الأخلاق» [٨، ص ١٠٦]. ويؤيد هذا ما روي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: «أكرموا أولادكم، وأحسنوا أدبهم» [٩، جـ٢، ص ١٢٣، رقم ٣٦٧١]. كما روي أيضا عن رسول الله

- صلى الله عليه وسلم - أنه قال: «ما نحل والد ولدا من نحل أفضل من أدب حسن» [١٠، كتاب البر والصلة، رقم ١٨٧٥].

وأكد بعض علماء التربية والاجتماع في الغرب عمق الصلة بين الإيمان والخلق، فأصدروا توجيهاتهم، وأعلنوا عن آرائهم بأنه من غير دين لا يتم استقرار، وبغير إيمان بالله لا يتحقق إصلاح ولا يستقيم خلق [٣، جـ١، ص ١٨٠].

ويقع على الأبوين في الأسرة مسؤولية غرس الإيمان بالله في نفس الطفل، باعتبار العقيدة أساس السلوك الإنساني القويم. لأن التوجيه الديني للطفل منذ صغره له آثاره الإيجابية في حياته فيما بعد، فحب الله تعالى وحب رسوله الكريم أول ما يغرس في نفس الطفل، ثم يعلم تلاوة القرآن الكريم، والصلاة، لأنها تعصم الطفل من السوء، وتربطه بأخلاق الإسلام، وتسمو بغرائزه نحو الخير. وعلى الآباء والمعلمين تنشئة الطفل منذ صغره على الصدق والأمانة والاستقامة والإيثار واحترام الكبير، وإكرام الضيف والإحسان إلى الجار. روى البخاري ومسلم أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه» [٢، كتاب الأدب، رقم ٥٥٥٦]، وعليهم تربيته على المحبة للآخرين، وتنزيه لسانه من السباب والشتائم، والكلمات النابية، التي تنم عن فساد الخلق وسوء التربية، [٣، جـ١، ص ١٨٢].

فإن نشأ الطفل على ما عوده المربي في صغره من قيم وأخلاق، أصبحت هيئة راسخة في نفسه، وصعب عليه في الكبر الفكاك عنها. وعلى المربين أن يعالجوا الظواهر السلبية التي تظهر من الطفل لكونها من أقبح الأفعال، وأهم هذه الظواهر [٣، جـ١، ص ص ١٩١-١٩٦]:

أ) *ظاهرة الكذب:* لابد أن ينفر الطفل من الكذب، ويحذر من عواقبه، حتى لا يقع فيه. وإذا كانت التربية الناجحة تعتمد على القدوة الصالحة، فجدير بكل مرب ألا يكذب على الطفل، سواء في ترغيب أم ترهيب. فإن كذب عليه يكون قد عوده على القدوة السيئة، وسيبدأ الطفل بمحاكاته. ومن أجل ذلك حذر الرسول الكريم الآباء والمعلمين من الكذب على أطفالهم، ولو بقصد الممازحة أو الترغيب أو الإلهاء، وأكد علماء التربية وعلم النفس ضرورة أن يكون المربي صادقا وقدوة حسنة للطفل.

ب) *ظاهرة السرقة:* هي ظاهرة خطيرة كسابقتها، ومنتشرة في المجتمعات التي لم

تنشأ على الإسلام، ولم تتخلق بأخلاقه، فعلى المربين أن ينشئوا الطفل على الخوف من الله ومراقبته في أقواله وأفعاله، ويعلموه الصدق والأمانة والمحافظة على حقوق غيره، لأنه إذا شب على هذه الأخلاق المرذولة من السرقة، والخيانة، والغش، وأكل المال الحرام، فإنها ستتأصل في نفسه، وتصبح جزءا من شخصيته، ويصعب على المربين نزعها منه فيما بعد.

جـ) *ظاهرة السب والشتم:* هي ظاهرة قبيحة منتشرة في أوساط الأطفال، وسبب ذلك يعود إلى أمرين:

١- القدوة السيئة، لأن الطفل سريع التقليد، يردد ما يسمع، إذا لم يجد التربية السليمة من أبويه ومعلميه.

٢- الصحبة الفاسدة؛ فإذا كان مع قرناء السوء فمن المتوقع أن يتعلم منهم اللعن والشتم، ويكتسب الألفاظ والأخلاق الفاسدة، لهذا كله يجب على المربين أن يكونوا القدوة الصالحة الواعية لأطفالهم في الخطاب الحسن، وتهذيب الخلق، وعدم التنابز بالألقاب؛ لقوله تعالى: ﴿ **وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ** ﴾ [سورة الحجرات، الآية ١١].

ومن واجب المربين إبعاد الأطفال عن قرناء السوء وصحبة الأشرار. وقد نهى الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم عن السباب، ودعا إلى صون اللسان في قوله صلى الله عليه وسلم: «ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء» [١٠، كتاب البر والصلة، رقم ١٩٠٠]. وقال صلى الله عليه وسلم: «وهل يكب الناس على وجوههم في النار أو قال على مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم» [٦، كتاب مسند الأنصار، رقم ٢١٠٠٨].

د) *ظاهرة الانحلال الخلقي:* وهي متفشية بين الأطفال، حيث ينساق الطفل بتأثير مباشر من حوله إلى التقليد الأعمى في اللباس والسلوك، وقد وضع الإسلام المنهج التربوي الشامل لعلاج هذه الظاهرة الخطيرة منها:

١- حذر من التشبه والتقليد الأعمى، ودعا إلى الاستقلالية وإثبات الذات. وفي هذا المقام يقول عليه الصلاة والسلام: «لا تكونوا إمَّعَة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءا فلا تظلموا»

[١٠ ، ما جاء في الإحسان والعفو ، رقم ٢٠٠٧].

٢- نهى عن الإغراق في البذخ والحياة الناعمة والإسراف ، لأن ذلك يؤدي إلى الهلاك والدمار وزوال النعمة ، قال الله تعالى : ﴿ **وَإِذَا أَرَدْنَا أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا** ﴾ [سورة الإسراء ، الآية ١٦]. ولابد من أن يلقن الطفل شكر النعمة حتى ولو قلت ليحفظها الله من الزوال ، قال الله تعالى : ﴿ **لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ** ﴾ [سورة إبراهيم ، الآية ٧].

٣- حذر الإسلام من التشبه بالنساء مظهرا وسلوكا ، يقول عليه الصلاة والسلام : «لعن الله المتشبهين من الرجال بالنساء والمتشبهات من النساء بالرجال» [٦ ، جـ٦ ، ص ٩٣٣]

ومما يجدر ذكره أن علماء التربية وعلم النفس يؤكدون على أن هذه الظواهر السابقة من أفدح الأوبئة والأمراض الأخلاقية التي تحطم شخصية الطفل ، وتميع خلقه ، وتقضي على فضيلة الشرف والعفة لديه ، ومما يعزز ارتباط الجانب الخلقي بالإيمان قول السيدة عائشة رضي الله عنها حينما سئلت عن خلق رسول الله صلى الله عليه وسلم قالت : «كان خلقه القرآن الكريم» [٦ ، جـ٦ ، ص ٩١].

وثمرة تنشئة الطفل على الالتزام بحسن الخلق ، وحسن المعاملة للآخرين ليكون أنموذجا حيا صالحا في حياته العملية ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «بعثت لأتمم حسن الأخلاق» [١١ ، جـ٢ ، ص ٩٠٤].

وأرى أن النظام الأخلاقي في هذه المرحلة يتأثر بمعايير الجماعة التي ينتمي إليها الطفل ، وهذا لا يعني أنه لا يرفض معايير الأسرة لصالح الشلة ، وإنما يعني ببساطة أنه لو كان عليه أن يختار فإنه يقبل معايير جماعة الأقران حين يكون مع الجماعة كوسيلة الحصول على مكانه فيها ، فإذا حدث أن الجماعة ككل تحبذ نمط السلوك الذي يتعارض مباشرة مع معايير الكبار فإن الطفل يساير الجماعة.

المطلب الثالث: الجانب الاجتماعي

المقصود بالتربية الاجتماعية تأديب الطفل منذ صغره على التزام آداب اجتماعية فاضلة ، وأصول نفسية نبيلة ، تنبع من العقيدة الإسلامية ، ليظهر الطفل في المجتمع على خير ما يظهر به من حسن التعامل والأدب ، والاتزان ، والتصرف الواعي.

وتتسم هذه المرحلة من حياة الطفل باتساع دائرة العلاقات الاجتماعية؛ إذ أصبح ميدانها المدرسة والمنزل، في حين كانت العلاقة في المرحلة السابقة محصورة في علاقة الطفل بأسرته. أما حياته الجديدة فتتميز بنموه الاجتماعي، من حيث تعامله مع أقرانه في المدرسة، في ميادين مختلفة، منها: النواحي التعليمية، والألعاب الترويحية، والزيارات المتبادلة، والرحلات الجماعية. وهذا يربي في الطفل الجو الاجتماعي، الذي يسهم في تشكيل شخصيته الاجتماعية. ومسؤولية المدرسة في هذه المرحلة لإسهام في عملية التطبيع الاجتماعي، أو التنشئة الاجتماعية للأطفال، وفي طريقة تكيفهم التكيف الكامل والسليم، وفي إكسابهم العادات والاتجاهات الصالحة، وأساليب التفكير، والسلوك المرغوب فيه، وطريقة التعامل السليم مع أقرانهم [١٢، ص ٣٨٦].

ينزع الطفل في هذه المرحلة نحو الاستقلالية في اتخاذ بعض القرارات ولا يحب أن يتدخل في شؤونه الخاصة أحد، وهو لا يرغب في سيطرة الآخرين على مشاعره، بل يرغب في القيام بأعماله بنفسه، لأن بدأ في مرحلة إثبات الذات، إنه يهوى الثناء والمدح من الكبار: وقد أثبتت الدراسات النفسية أن الطفل إذا عومل بقسوة وتسلط ولم يفسح له المجال للتعبير عن ذاته، نشأ ضعيف الثقة بنفسه وبالآخرين، وعجز عن تحمل المسؤولية؛ وهذا يؤثر في شخصيته الاجتماعية، وقد يجعله يعيش في عزلة نفسية واجتماعية عندما يصبح شابا.

والطفل في هذه السن يبحث عن الأصدقاء من سنه حتى يمارس اللعب معهم، لما له من أهمية خاصة في دورة حياته؛ فاللعب يتيح للطفل التدريب على أعمال القيادة، ومشاطرة الأصدقاء في اقتسام الأدوار.

ومن المعلوم أن الإسلام أقام قواعد التربية الفاضلة في نفوس الأطفال على أصول نفسية نبيلة ثابتة، وقواعد تربوية سديدة، لا يتم تكوين الشخصية إلا بها، وهي قيم إنسانية خالدة؛ لذا وجب على المربين العناية بالطفل وغرس قيم التعاون والإيثار، والعمل الجماعي. وقد حث القرآن الكريم على تجسيد روح التعاون، قال عز وجل: ﴿وَتَعَاوَنُوا **عَلَى البِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ**﴾ [سورة المائدة، الآية ٢]. وأكد الرسول الكريم أهمية محبة الآخرين، ونكران الذات، من ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «لا

يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه» [٢، كتاب الإيمان، رقم ١٢].

وينبغي للمربي أن يحسن معاملة الطفل، فلا يقسو عليه إلا في مجال تأديبه، وعند الضرورة، ويفسح له المجال للتفكير والإبداع، والتعبير عن رأيه، يعلمه الشجاعة، والثبات على المواقف التي يقتنع بها، وعليه ألا يسفه رأيه، ولا يجرح مشاعره بتعبيرات نابيه؛ بل عليه أن يعطيه قدرات من الاستقلالية في حدود إمكاناته. وعليه كذلك أن ينتقي للطفل - بعد أن يبلغ سن التمييز - الصحبة الصالحة من الأصدقاء من سنه؛ لما له من تأثير في استقامة الطفل، وصلاح أمره، وتقويم أخلاقه. ومن شأن هذا أن ينمي في الطفل النزعة الاجتماعية السوية التي فطر عليها، ويجعل منه في المستقبل رجلا متوازنا، يؤدي حق المجتمع على الوجه الصحيح.

إذن نستطيع القول إن في هذه المرحلة يحدث نمو اجتماعي سريع فينتقل الطفل بسرعة من كائن متمركز حول ذاته، أناني، تتميز تصرفاته الاجتماعية بالصراع الدائم إلى كائن متعاون وعضو متوافق في جماعة اجتماعية تتكون من أقرانه، والعلاقات التي يكونها الطفل مع الآخرين تعطي مؤشرا على مستوى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي يحصل عليه.

المطلب الرابع: الجانب النفسي

تتميز هذه المرحلة من حياة الطفل بالهدوء والاتزان، فهو لا يغضب ولا يفرح بسرعة، كما كانت حالته النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ إنه يفكر، ويدرك، ويقدر الأمور المثيرة للغضب والانفعال، ويقتنع إذا كان مخطئا، ويتغير موضوع الغضب، فبدلا من الانفعال بسبب إشباع الحاجات المادية، تصبح الأمور المعنوية أكثر استثارة، ويعبر عن ذلك بعلامات تظهر على وجهه دون عنف [٥، ص١٠٣]. وتظهر المنافسة الفردية بين الطفل وأقرانه في التحصيل العلمي، وممارسة الألعاب الرياضية المختلفة، والهوايات المتنوعة، والمسابقات، كما تظهر شخصية الطفل في محيط أسرته.

ويسعى المربون لإبراز الجانب النفسي لدى الطفل، لتكوين شخصيته وتكاملها واتزانها؛ حتى يستطيع فيما بعد تحمل المسؤولية، والقيام بالواجبات المكلف بها [٣، جـ١، ص ٣٠١]. وأهم المظاهر الانفعالية التي تكون لدى الطفل في هذه المرحلة:

أولا: ظاهرة الخجل

هي ظاهرة من طبيعة الأطفال في مختلف المراحل العمرية، وتتأثر بالتنشئة الاجتماعية تأثرا كبيرا، وهي في مرحلة الطفولة الأولى أكثر وضوحها منها في المرحلة الحالية؛ لأن الطفل الأكبر سنا يخالط غيره من الناس داخل المدرسة. ويصاحب هذه الظاهرة عند بعض الأطفال العزلة والانطواء، وقد يؤدي ذلك إلى إعاقة نموهم الاجتماعي، وحرمانهم من فرص النمو والتعبير عن الذات. ويقترح لعلاج هذه الظاهرة ما يأتي:

١- تعويد الطفل على حب الاجتماع مع من يعيش معه.
٢- تشجيع الطفل على الجرأة والشجاعة الأدبية.
٣- تعويد الطفل على الاحتكاك مع الآخرين.
٤- تشجيع الطفل على التحدث أمام الناس، مع الثناء عليه لإكسابه الثقة بنفسه.
٥- تشجيع الطفل على الألفة من خلال اختياره للأصدقاء حتى لا يبقى منعزلا.

وقد ربى السلف الصالح أطفالهم على الجرأة والصراحة والشجاعة في قول الحق والتحرر التام من ظاهرة الخجل، ومن بوادر الانكماش والانطوائية [٣، جـ١، ص٣٠٢].

ثانيا: ظاهرة الخوف

هي ظاهرة فطرية موجودة لدى الصغار والكبار. فإن كانت في الحدود الطبيعية فهي مقبولة، لأنها تحمي الطفل من المخاطر والحوادث؛ وإن زادت عن حدها فإنها تسبب المخاوف المرضية والقلق النفسي الزائد. وتؤثر بعض العوامل في زيادة خوف الطفل في هذه المرحلة، مثل:

١- استمرار الطفل في سلوكه المنعزل عن الآخرين.
٢- تدليل الأم الزائد لطفلها، وخوفها عليه.
٣- تحميل الطفل الواجبات المدرسية التي لا يطيق حملها.
٤- خوف الطفل من عقاب الأبوين والمعلمين.
٥- عدم ملاءمة المناخ المدرسي للطفل.

ويقترح لعلاج هذه الظاهرة ما يأتي:

١- تربية الطفل على الإيمان بالله، وهذا يولد لديه الطمأنينة وعدم الخوف.

٢- تنشئة الطفل على تحمل المسؤولية على قدر طاقته وإمكاناته.

٣- غرس الجرأة والصراحة والشجاعة في نفس الطفل من خلال شرح سير القادة العظماء من المسلمين.

٤- تشجيع الطفل على مخالطة الأخيار من أقرانه.

٥- تدريب الطفل على مخالطة الناس، والتحدث معهم؛ ليكون محل اهتمامهم.

ثالثا: ظاهرة الشعور بالنقص

هي حالة نفسية تعتري الطفل لأسباب خلقية أو مرضية، أو ظروف اجتماعية أو اقتصادية، كما أنها ظاهرة قد تؤدي إلى إصابة الطفل بالشعور بالدونية [٣، جـ١، ص٣١٥]، ومن أسباب هذه الظاهرة ما يأتي:

١- التحقير والإهانة: فهذه ترسخ الشعور بالنقص لدى الطفل، كأن توجه إلى اطفل كلمات نابية بسبب زلة بسيطة صدرت منه، أو يضرب لأتفه الأسباب، أو يشهر به على ملأ من أقرانه، أو أفراد أسرته، أو الأصدقاء أو الجيران؛ مما يجعل الطفل يرى نفسه مهينا، ويولد لديه مفهوما سلبيا عن ذاته؛ مما يدفعه إلى الحقد والكراهية.

٢- قد يصاب الطفل بمرض أو عاهة مستديمة تؤدي إلى شعوره بالنقص، وأنه أقل كفاءة وقدرة من أقرانه، وهذا يولد لديه الإحباط والسلبية.

٣- قد تؤدي الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الطفل بسبب الفقر أو تعرض الأسرة لمشكلات اجتماعية كالطلاق والخلافات المستمرة بين الزوجين إلى شعوره بالنقص، ومحاولة هروب من واقعة المؤلم، وقد تدفعه هذه الظروف في الجانب الآخر إلى الإبداع ومحاولة التغلب على ظروفه القاسية إذا وجد من يأخذ بيده، ويغرس في نفسه قوة الإرادة والثقة.

وعلى المربين والمرشدين بذل الجهود لإعادة الثقة إلى نفس الطفل، وحثه على تقدير ذاته وتقبلها، وعلى معاملة الطفل برفق ولين، إذا صدرت منه بعض الأخطاء، مع ضرورة التوجيه السليم.

رابعا: ظاهرة الغضب

هي حالة انفعالية تلازم الإنسان في مراحل حياته كلها، وإذا كان الغضب في حدوده

المعقولة فلا ضير في ذلك ؛ بل قد يكون محمودا ؛ أما إذا زاد عن حده فإنه يؤدي إلى أخطار لا تحمد عقباها، ومن الأسباب التي تقف وراء ظاهرة الغضب لدى الطفل في هذه المرحلة :

١ - عدم إشباع حاجاته المادية الأولية، كالحاجة إلى الطعام والشراب .
٢- المرض الذي يلم به .
٣- إهانته وزجره أمام أقرانه .
٤- تقليد سلوك والديه الغاضب .
٥- السخرية والتنابز بالألقاب من قبل والديه، أو أقرانه، أو الأشخاص المعروفين لديه .

ويقترح لعلاج هذه الظاهرة أن يعود المربون الطفل على التأسي بالمنهج النبوي في تسكين ثورة الغضب، كأن يغير الغضبان من وضعه الذي يكون عليه، فإن كان واقفا جلس، أو تعوذ من الشيطان الرجيم . وعلى المربين تعليمه إلى جانب ذلك الصبر، وقوة الاحتمال، والتروي، وعدم الثورة لأبسط الأسباب .

والذي أراه : أن الطفل في هذه المرحلة لا يحب أن يقبله أحد الوالدين أو يحتضنه، وخاصة في وجود الآخرين، ويرفض أن ينادى بأسماء « الدلع . » وبدلا من ذلك يظهر الطفل مشاعره بشكل غير مباشر عن طريق البقاء مع من يحب، وأن يؤدي الأشياء التي يطلبونها منه، وأن يساعدهم قدر الإمكان، ويكون لديه شخصياته المفضلة بين الإخوة ورفاق اللعب وبين الوالدين .

والذي ألحظه : أن الطفل يظهر انفعال السرور والفرح بالابتسام والضحك، ويزداد اهتمامه باللعب بالألفاظ، وتذوق الفكاهة . وفي هذه المرحلة تنتاب الطفل فترات من الانفعالية العنيفة، وهي فترات عدم التوازن الناتج عن عدم الاهتمام به، أو عن بعض الصعوبات التي يواجهها .

المطلب الخامس: الجانب الجسمي

ينمو جسم الإنسان في هذه المرحلة ببطء، فيزداد طوله ووزنه، وتنضج عنده بعض الأعضاء الدقيقة، مثل الأصابع التي تمكنه من الكتابة . وتسقط معظم أسنانه اللبنية،

ويتكامل نمو أسنان الطفل في نهاية هذه المرحلة، ومما يلفت النظر نمو أطراف الطفل في هذه السن كاستطالة اليدين والساقين [٥، ص ١٠٠].

لقد عني الإسلام بتربية الجسم، ليتمكن الإنسان من القيام بأعباء الحياة؛ لما رواه أبوهريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف» [١٣، كتاب القدر رقم ٤٨١٦].

وقد أبرز الإسلام العناية بالطفل في جوانب عدة منها [٨، ص ص ٨٦-٨٨]:

١- اختيار الأم بحيث تكون صحيحة الجسم، خالية من الأمراض السارية المعدية وأن تكون أسرتها سليمة من الأمراض والعيوب التي تنتقل بالوراثة. ويؤيد ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «تخيروا لنطفكم» [٩، كتاب النكاح، رقم ١٩٥٨].

٢- العناية بصحة الأم وتغذيتها الغذاء النافع قبل الولادة، والمحافظة على صحة الحامل النفسية؛ فلا تتعرض لحالات انفعالية حادة تؤثر في نمو الجنين.

٣- العناية برضاعة الطفل بعد الولادة، لقول تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾ [سورة البقرة، الآية ٢٣٣]. وقد أكد الإسلام أهمية الرضاعة الطبيعية للطفل من الأم لفائدتها الجسمية والنفسية، وركز على اختيار المرضع للطفل عند فقد الأم أو مرضها.

ومما يلفت النظر في هذه الأيام تجافي معظم الأمهات عن الرضاعة الطبيعية للأطفال، والاستعاضة عنها بالرضاعة الاصطناعية، وهذا يؤثر على نمو الطفل النفسي والجسمي، ويجعله أكثر عرضة للأمراض، ناهيك عن فقدان عناصر العطف والحنان.

٤- ولابد من العناية بنظافة الطفل في بدنه وثيابه، ويؤكد ذلك حديث رسول الله عليه الصلاة والسلام حيث قال: «خمس من الفطرة: الاستحداد، والختان، وقص الشارب، ونتف الإبط وتقليم الأظفار» [٦، كتاب باقي مسند المكثرين، رقم ٧٤٧٩]، وهذه دعوة نبوية شاملة للكبار والصغار.

٥- إكساب الطفل عادات صحية في طعامه وشرابه ومنامه، حتى ينشأ سليما في بدنه، وافر النشاط والحيوية. ومن وصايا مؤلف كتاب *إحياء علوم الدين* في هذا المجال أن لا يطيل الطفل النوم نهارا، فإنه يورث الكسل، ولا يمنع منه ليلا. ويستحب تعويده الخشونة في فراشه ومجلسه ومطعمه [١٤، جـ٣، ص ٩٣].

٦- العناية بتربية جسم الطفل ودعوته لممارسة الأنشطة الرياضية، كالجري، والسباحة؛ حتى تتكامل مظاهر الرجولة عنده. وقد عني الإسلام بإجراء المسابقات الرياضية بين الأطفال، وهو أساس فعال في تقوية أجسامهم. وشجع الرسول صلى الله عليه وسلم على مسابقة في الجري بين الأطفال بني عمه العباس. أخرج الإمام أحمد قال: كان رسول الله يصف عبدالله وعبيدالله وكثير بن العباس رضي الله عنهم، ثم يقول: «من سبق إلي فله كذا وكذا. قال فيستبقون إليه، فيقعون على ظهره وصدره، فيقبلهم ويلزمهم» [٦، كتاب مسند بني هاشم، رقم ١٧٣٩].

٧- تعويد الطفل الخشونة، وتجنيبه مواطن الميوعة وعدم الجدية؛ حتى لا تظهر عليه علامات الكسل منذ صغره. وهذا لا يعني أن نحمل الطفل فوق طاقته؛ بل القصد تمرينه على تحمل المسؤولية في هذه السن.

٨- إبعاد الطفل عن العادات القبيحة التي لها آثار سيئة على صحته بشكل عام كالتدخين، ومزاولة الألعاب الرياضية القاسية التي لا يقوى على تحملها. وعلى الوالدين الالتفات إلى رعايته الصحية التي تقدم ل باستمرار، كإعطائه المطاعيم ضد الأمراض السارية، وإجراء الفحوصات الدورية للتأكد من سلامة بصره وسمعه وأسنانه، وللمحافظة على نمو جسمه وعقله.

٩- التركيز على قيمة اللعب عند الطفل، لأنه يستطيع عن طريق اللعب التعبير عن طاقاته الإبداعية، وتجريب الأفكار التي يحملها باستخدام الرسم والتشكيل. والطفل في هذه المرحلة يكتشف خفايا ذاته في أثناء اللعب، كمعرفة قدراته ومهاراته. كما أنه ينمي لديه مهارة القيادة ويتدرب على حل المشكلات التي تعترضه. ويتمكن عن طريق اللعب من إزالة التوتر العصبي الذي يتولد نتيجة القيود المختلفة التي تفرض عليه في بيته. وقد أكد علماء النفس أهمية اللعب؛ لأنه من أحسن الوسائل لتصريف العدوان المكبوت، وتخفيف حالة التوتر عند الطفل.

١٠- تدريب الطفل على استخدام الأجهزة الحديثة مثل: أجهزة الحاسوب وغيرها؛ لما لها من أثر في تنمية الروح الإبداعية لديه، واستغلال أوقات الفراغ.

والذي أراه: أن فروقا في هذه المرحلة بين الجنسين نتيجة للمعدلات المختلفة لنمو كل من النصفين الكرويين ففي الذكور يكون النصف الكروي الأيمن أكثر فاعلية،

ويساعدهم ذلك على أداء الأنشطة غير اللغوية بفاعلية أكبر من البنات . أما في البنات ، فإن النصف الكروي الأيمن يكون أكثر نموا ، ولهذا نلاحظ أنهن أكثر تفوقا من الذكور في المهارة اللغوية ، بينما يتفوق عليهن الذكور في مهارات التمييز المكاني [١٥ ، ص ٣٢٠] .

خلاصة الدراسة

نستطيع القول إن مرحلة الطفولة تعد من المراحل الهامة في حياة الطفل . وهي التي ينطلق عليها في الإطار الإسلامي طور التمييز ، الذي يتميز بالتأديب والتهذيب والتعليم المنظم . وهي مرحلة دخول الطفل المدرسة واكتسابه معظم المهارات والمعلومات التي لابد أن يحتاجها في حياته اليومية . بالإضافة إلى تزويده بقواعد النظام والاستغلال والتقويم ، وكيفية التعامل مع قيم المجتمع الذي يعيش فيه ، وأخصها قيم المجتمع العربي الإسلامي الذي يعيش فيه الطفل والتي توجه سلوكه في المستقبل . ومن هنا فإن من وجهة نظر الباحث أن يعاد التركيز في مناهجنا في هذه المرحلة بالذات على الموضوعات المتعلقة بالتربية الإسلامية التي تهدف إلى غرس القيم والاتجاهات السليمة لدى الأطفال ، وكذلك التركيز على إعداد المعلم إعدادا صحيحا ليقوم بتدريس هذه الموضوعات بشكل نستطيع معه أن ننشىء الأطفال في هذه المرحلة على التربية الإسلامية الصحيحة حتى يكون بإمكانهم مواجهة التحديات المستقبلية .

التوصيـــات

توصي هذه الدراسة بما يأتي :

١ - التركيز في تعلم الأطفال في هذه المرحلة على المسائل الحسية ، والاستفادة من البيئة كمصدر من مصادر التعلم .

٢ - وضع أولويات للتعليم ، بحيث يكون التركيز في سن التمييز عند الأطفال على قراءة القرآن الكريم والسيرة النبوية .

٣ - تشجيع الأطفال على حب الاكتشاف .

٤ - تشجيع الأطفال على اتخاذ بعض القرارات البسيطة داخل حجرة الصف .

٥ - إكساب الأطفال المفاهيم تدريجيا : كأن يتم الانتقال من المفاهيم البسيطة إلى

المعقدة، ومن المحسوسة إلى المجردة.

٦- إغناء ثروة الأطفال الفكرية واللغوية عن طريق المحفوظات والمحادثة والتعبير.

٧- تنمية الجوانب الأخلاقية لدى الأطفال، مثل: الصدق، والأمانة، والمروءة، وقول الحق، والفضيلة، والصبر، وحب الآخرين، والتعاون، والعمل الجماعي، واحترام العادات والتقاليد.

٨- تنمية الجوانب الانفعالية الإيجابية لدى الأطفال في هذه السن، كخشية الله.

٩- ضرورة تفهم الوالدين لأطفالهم، والتركيز على التنشئة الاجتماعية.

١٠- تضافر الجهود بين المدرسة والبيت لمساعدة الطفل على النمو.

١١- تشجيع الطفل على التفكير الإبداعي، وتنمية روح الابتكار.

١٢- تنمية الجوانب الجسمية والحركية عند الطفل عن طريق الأنشطة الرياضية.

١٣- توجيه الأطفال في اختيار الصحبة الخيرة.

المراجع

[١] أبوداود، سليمان بن الأشعث الأزدي. *سنن أبي داود*. بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.

[٢] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٣] علوان، عبدالله ناصح علوان. *تربية الأولاد في الإسلام*. حلب: دار السلام للطباعة، ١٣٩٨هـ/ ١٩٨٤م.

[٤] عريفج، سامي عريفج. *علم النفس التطوري*. عمان: دار مجدلاوي، ١٩٨٧م.

[٥] عيسوي، عبدالرحمن عيسوي. *علم النفس في المجال التربوي*. عمان: د.ن، د.ت.

[٦] ابن حنبل، أحمد. *مسند الإمام أحمد*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[٧] حجاج، عبدالفتاح أحمد حجاج. «النمو الخلقي والتربية الخلقية.» حولية *كلية التربية - جامعة قطر*، ٣-٤ (١٩٨٤م).

[٨] الإبراهيم، محمد عقلة الإبراهيم. *تربية الأولاد في الإسلام*. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٩] ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. *سنن ابن ماجة*. بيروت: دار الفكر، ١٣٧٣هـ/ ١٩٥٤م.

[١٠] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. *الجامع الصحيح*، *سنن الترمذي*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[١١] أبوعبدالله، مالك بن أنس. *الموطأ*، بيروت: دار الحديث، د.ت.

[١٢] الشيباني، عمر التومي الشيباني. *فلسفة التربية الإسلامية*. طرابلس، ليبيا: المنشأة العامة للنشر، ١٩٨٦م.

[١٣] مسلم، مسلم بن الحجاج. *صحيح الإمام مسلم*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[١٤] الغزالي، محمد بن حامد. *إحياء علوم الدين*. القاهرة: دار الكتاب العربي، د. ت.

[١٥] أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.

Caring For Childhood in Islamic Education

Monther Damen* and Mahammad Al-Qudali**

* Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, and **Assistant Professor, Dept. of Psychology, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman

Abstract. This study aims at understanding the cognitive, ethical, social, psychological and physical development of childhood. It focuses on these developmental aspects which are important for the individual as a whole. Negligence in any of these dimensions wil inevitably affect the others. The study recommends that parents and educators should be concerned with this stage, so as to facilitate the development of the child and to help him go through this stage smoothly before he reaches the phase of adolescence.

مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٥-١٧٥ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

فاعلية طرق تحسين مهارات الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم

عبد العزيز مصطفى السرطاوي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،

العين، الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء صف من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي على ثلاث طرق تدريس في القراءة، وهي طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التبادلية المعدلة وطريقة الكلمات الرئيسية. أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التدريس التبادلية المعدلة كانت أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية، حيث كانت النتائج دالة إحصائيا لصالح طريقة التدريس التبادلية المعدلة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة الكلمات الرئيسية مقارنة بالطريقة التقليدية على الرغم من ظهور فروق ظاهرية في متوسطات أداء الطلبة على هاتين الطريقتين. وقد عرضت الدراسة أيضا المحددات والمقترحات لإجراء أية دراسات مستقبلية في هذا المجال.

مقدمـــــة

عند مراجعة الأدب السابق فيما يتعلق بطبيعة ذوي صعوبات التعلم يتضح وجود عدة محاور أساسية منها معاناتهم من قصور في إتقان العمليات العرفية، بينما يرى آخرون من الباحثين وجود قصور في البناء المعرفي لديهم [١]. وبما أن القصور في البناء المعرفي لا يقود إلى تقديم المساعدة الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن تبني المفهوم الأول الذي يدل على وجود قصور في إتقان استخدام العمليات المعرفية يعتبر أمرا ضروريا، لما له من تطبيقات تربوية يمكن توظيفها في تحسين استخدام هذه الفئة من الطلبة لمهاراتهم

المعرفية. وقد أكد على هذا الاتجاه مجمل الدراسات السابقة التي أوردها الحيلواني وبوتيت [١].

ومن ناحية أخرى، فإنه بمقارنة أداء ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم من العاديين، فقد أشار كل من بالنكسار وكلنت Palincsar and Klent إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في التعلم المقصود intentional ولم يكن لديهم أية صعوبات تذكر في التعلم غير المقصود incidental learning [٢]. وبما أن المهارات الأكاديمية عموما توظف التعلم المقصود كأسلوب لتزويد الطلبة بالمعلومات، فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتأثرون بذلك وينتج عنه تدني في تحصيلهم الدراسي. ففي دراسة قام بها الحيلواني وماركانت وبوتيت أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتعلم غير المقصود بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين [٣].

وبشكل عام، فإن التعلم المقصود يعتبر هاما للطلبة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، فهم بحاجة إلى توظيف وتطوير مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، واستخدام أساليب التذكر وتعزيز الانتباه واستخدام المعلومات عند الحاجة إليها. وهذه المشاركة والإجراءات المتصلة بها تعتبر في حد ذاتها نماذج حقيقية لتحقيق التعلم المقصود لدى هذه الفئة من الطلبة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

حيث إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يملكون القدرة على المشاركة الذاتية في الأنشطة الأكاديمية أو استخدام أساليب التذكر والانتباه تلقائيا، فإن على المدرسين تزويدهم بهذه الأساليب على نحو مقصود. ومن ضمن هذه الأساليب أسلوب التعديل السلوكي المعرفي Cognitive Behavior Modification (CBM) لمايكنبام Meichenbaum [٤] وأسلوب التنبؤ والتنظيم والتلخيص والتقويم لانجلرت وماريج Englert and Mariage [٥] وأسلوب التدريس التبادلي reciprocal teaching لبالنكسار وبراون Palincsar and Brown [٦] وأسلوب الكلمات الرئيسية key word strategy الموضح من قبل الحيلواني Al-Hilawani [٧].

وبما أن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات واضحة في استخدام مهارات التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل صحيح decoding، فإن المدرسين يضطرون

إلى التركيز في تدريسهم على مساعدة هؤلاء الطلبة في التغلب على مشكلاتهم القرائية وإغفال عملية الاستيعاب والفهم القرائي، مما يؤدي بالتالي إلى عدم كفاية مخزون الطلبة المعرفي والمهارات الضرورية للفهم القرائي. وبناء عليه، فإن تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام هذه الطرق وتقويم فعاليتها يعتبر أمرا في غاية الأهمية لما له من مردود إيجابي على تحسين الاستيعاب والفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق أسلوبين في الفهم القرائي، وهما الطريقة التبادلية وطريقة الكلمات الرئيسية على مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثالث الابتدائي، ومقارنة أدائهم في هاتين الطريقتين بأدائهم وفق الطريقة التقليدية في التدريس. وذلك بغرض التحقق من أثر الطريقة التبادلية وطريقة الكلمات الرئيسية ومدى فعاليتهما في تحسين الفهم القرائي لدى هذه المجموعة من الطلبة على الاختبارات المعدة خصيصا لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تطوع في تنفيذ إجراءات الدراسة إحدى معلمات الفصول الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وكان مجموع الطالات ذوي صعوبات التعلم المسجلات في ذلك الصف أثناء تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٥/ ١٩٩٦م ستة طالبات تراوحت أعمارهن من ٨ سنوات و ٣ أشهر إلى ١٠ سنوات و٣ أشهر بمتوسط عمري مقداره ٩ سنوات وشهران وانحراف معياري مقداره ٧١, ٠. وقد وجد أن جميع الطالبات في الصف هن في مستوى الصف الثالث الابتدائي.

ويخضع الطلبة الذين يحولون للفصول الخاصة في العادة إلى إجراءات تشخيصية تسمح بتصنيفهم ضمن هذه الفئة. وتتلخص هذه الإجراءات بتحويل الطلبة الذين يعانون من صعوبات أكاديمية واضحة من قبل معلمة الصف العادي إلى الأخصائية الاجتماعية

التي تقوم بدورها بتقصي حالة الطالبة الاجتماعية والأسرية والتأكد من عدم وجود أية مشكلات طارئة تعيق الطالبة من تحقيق أداء أكاديمي مقبول مقارنة بأقرانها. فإذا كانت مشكلة الطالبة من وجهة نظر الأخصائية الاجتماعية طارئة بالفعل، فإنه يمكن معالجتها ضمن إطار صفها العادي. أما إذا كانت مشكلتها مستعصية فتقوم الأخصائية الاجتماعية بتحويلها إلى الأخصائية النفسية التي تقوم بدورها بدراسة الحالة، والسجل الدراسي للطالبة، ومن ثم تقوم باختيار اختبارات محددة مناسبة لعمر الطالبة ومستواها ومنها اختبارات القدرات العقلية من مثل: رسم الرجل لجود أنف، ومقياس هاريس الذكاء، والمصفوفات الملونة، ومتاهات بورتيوس ووكسلر للذكاء. وغالبا ما يستخدم أيضا اختبار الفرز العصبي السريع لتحديد فيما إذا كانت الإصابة وظيفية أم عضوية، وأحيانا أخرى يستخدم اختبار الشخصية المتعدد الأوجه للأطفال. وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات تحدد الأخصائية النفسية صلاحية الطالبة لتلقي الخدمات التربوية المتخصصة المقدمة في الصفوف الخاصة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة.

وتجدر الإشارة إلى أن فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعتبر من أكبر التصنيفات للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وهنالك خلط كبير بين أفراد هذه الفئة وغيرها من الفئات التي تشابهها في بعض الخصائص من مثل ضعاف التحصيل. وفي الواقع، فإن مصطلح ضعاف التحصيل يشمل مصطلح ذوي صعوبات التعلم بحيث يكون الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم ضعيفا في التحصيل وليس العكس. وبما أن المعايير المستخدمة في مختلف أرجاء الوطن العربي لتصنيف هذه الفئات غير دقيقة إلى حد كبير وتعتمد على الحكم الشخصي، فإنه يمكن اعتبار أفراد عينة هذه الدراسة على أنهم ضعاف في التحصيل، وبذلك يتم الأخذ بالمنحى الشمولي. إلاّ أن هذه الدراسة سوف تستخدم مصطلح ذوي صعوبات التعلم للإشارة إلى أفراد العينة، وذلك لأسباب متعلقة بشيوع استخدام هذا المصطلح دون سواه في دولة الإمارات العربية المتحدة.

الإجراءات

في البداية تم الاتفاق مع المعلمة على استخدام طرق معينة في التدريس، ولم يتم إعلامها بهذه الطرق أو كيفية تنفيذها إلاّ عند البدء في تنفيذ كل واحدة منها. ثم حددت

ثلاثة دروس من كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي وهي الدرس الثامن والتاسع والعاشر .

ففي الدرس الثامن (في محطة الأرصاد) استخدمت المعلمة الطريقة التقليدية في التدريس ، وفي التاسع (أرضنا الطيبة) فقد استخدمت في تنفيذه الطريقة التبادلية المعدلة ، في حين استخدمت طريقة الكلمات الرئيسية في الدرس العاشر (من مكارم الأخلاق) ، وذلك بواقع أسبوعين في كل مرة . وقد تم مسبقا إعداد تسعة أسئلة ذات إجابات قصيرة في الفهم القرائي خاصة بكل درس من الدروس الثلاثة ، وتم تصنيف وتوزيع الأسئلة على النحو التالي : الفكرة الرئيسية بواقع سؤال واحد ، والتفصيلات بواقع أربعة أسئلة ، ومعاني الكلمات بواقع سؤالين والأسئلة الاستنتاجية بواقع سؤالين .

بدأت إجراءات الدراسة بعد انتهاء المعلمة من تدريس الدرس السابع ، حيث طلب منها الانتقال مباشرة إلى الدرس الثامن وتدريسه بالطريقة التقليدية العادية التي تستخدمها في التدريس بشكل دائم . وبعد الانتهاء من الفترة الزمنية المخصصة لهذا الدرس التي تصادف أن تكون في نهاية الأسبوع ، طبق على الطلبة الأسئلة الخاصة به . وقد وفرت الأسئلة للمعلمة قبل إجراء الاختبار مباشرة وذلك حتى لا يتاح المجال للتركيز على الأسئلة أثناء التدريس ولو بشكل غير مقصود . وللتعرف على الخطوات التفصيلية للتدريس بالطريقة التقليدية ، فقد طلب من المعلمة أن تضع على شكل خطوات كيفية تنفيذ هذه الطريقة والتي سيتم عرضها لاحقا .

وفي بداية الأسبوع التالي انتقلت المعلمة إلى استخدام الطريقة التبادلية المعدلة في تدريس الدرس التاسع ، حيث وفرت لها على نحو مكتوب الخطوات التفصيلية لتنفيذ هذه الطريقة . وقد تمت الاستجابة لاستفسارات المعلمة قبل البدء في إجراءات التطبيق . وفي اليوم الأخير من الأسبوع الثاني وفرت للمعلمة الأسئلة الخاصة بالدرس .

وفي بداية الأسبوع الذي يليه انتقلت المعلمة إلى استخدام طريقة التدريس الأخيرة ، وهي طريقة الكلمات الرئيسية في تدريس الدرس العاشر ، حيث وفرت لها على نحو مكتوب كما هو الحال في الطريقة السابقة الخطوات التفصيلية لتنفيذ هذه الطريقة . وقد تمت الاستجابة أيضا على استفسارات المعلمة قبل بدء إجراءات التطبيق وبنهاية الأسبوع الثاني وفرت للمعلمة الأسئلة الخاصة بالدرس .

ويعود السبب في استخدام كل من الطريقة التقليدية في بداية التطبيق وطريقة الكلمات الرئيسية في نهايته إلى تجنب حدوث أي أثر للطرق الثلاث على الأخرى. فعلى سبيل المثال، فقد أتيح المجال أولا للمعلمة أن تدرس بالطريقة التي تستخدمها بالعادة ولم يتم تدريبها أو إعلامها بأي من الطرق اللاحقة وذلك حتى لا تتأثر بتلك الطرق.

أما طريقة الكلمات الرئيسية، فقد جاءت متأخرة بسبب ما قد تحدثه من تأثير على الطرق الأخرى فيما لو قدمت على أي منها، حيث إن هذه الطريقة تركز تنمية مقدرة الفرد على اختيار الكلمات الرئيسية واستخدامها للمساعدة في استرجاع المعلومات من الذاكرة.

وقد حرص الباحث على متابعة تنفيذ كل طريقة من الطرق السابقة وكذلك تطبيق الاختبارات الخاصة بها وذلك بعد تنقيحها وتعديلها نتيجة لملاحظات المحكمين الذين عرضت عليهم.

طرقة التدريس التقليدية

تعتمد هذه الطريقة كما نفذت من قبل معلمة الصف بالإعداد المسبق لمادة الدرس وتحضير أهدافه العامة والأهداف السلوكية. ثم كتابة مادة الدرس الثامن (في محطة الأرصاد) على اللوح. وتنفيذ التهيئة الحافزة للدرس من خلال عرض صور لمحطة الأرصاد والبدء بتوجيه أسئلة عامة للطلبة عن فوائد محطة الأرصاد وموقعها ومحتوياتها.

وبعد الانتهاء من هذا الحوار والنقاش الصفي، قامت المعلمة بقراءة الدرس المكتوب على اللوح قراءة واضحة وبطيئة، ثم قرئت مرة ثانية مع شرح عناصرها الأساسية. ثم طلبت المعلمة من الطلبة قراءة الدرس من الكتاب قراءة صامتة، وبدأت بتوجيه أسئلة تفصيلية عن الدرس ومعاني بعض الكلمات، وكذلك الأفكار الرئيسية بعد الانتهاء من القراءة الصامتة. وأخيرا، طلبت من الطلبة بالتناوب قراءة أجزاء من الدرس المكتوب على اللوح واستكمال توجيه الأسئلة والنقاش حول الدرس.

طريقة التدريس التبادلية المعدلة وتشمل الخطوات التالية: تقوم المدرسة والطلبة بقراءة الفقرة الأولى من الدرس التاسع (أرضنا الطيبة) قراءة صامتة، ثم تقوم بما يلي:

١ - تلخيص الفقرة المقروءة للطلبة، وتسألهم فيما إذا كانوا يودون إضافة أية معلومات على ما سمعوه.

٢- تقوم المدرسة بتوجيه أسئلة عن الفقرة المقروءة ثم مناقشة إجاباتهم .
٣- تقوم المدرسة بتوضيح الكلمات والجمل الغامضة في الفقرة المقروءة .
٤- تقوم المدرسة بعرض توقعات عن مضمون الفقرة التالية وذلك بإعطاء معلومات عنها .

وبعد الانتهاء من تنفيذ الخطوات السابقة على الفقرة الأولى تقوم المدرسة بتطبيق نفس الخطوات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) على الفقرة التالية ، مع ملاحظة أن الخطوة ٤ يجب تطبيقها على الفقرة الثالثة إن وجدت ، وهكذا حتى نهاية الدرس .

طريقة التدريس باستخدام الكلمات الرئيسية

وتشمل هذه الطريقة على الخطوات التالية :

أولا: تحديد الموضوع : تتحدث المدرسة بشكل عام عن موضوع الدرس العاشر (من مكارم الأخلاق) .

ثانيا: القراءة الصامتة والاستفسار : يقوم كل من المدرسة والطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة ، ثم يتم تشجيع الطلبة على التنبؤ عن معنى الكلمات الصعبة باستخدام سياق الدرس وتحليل الكلمة . يطلب من الطلبة الاستفسار عند الحاجة عن معاني الكلمات الصعبة .

ثالثا: اختيار الكلمات الرئيسية : أثناء القراءة الصامتة يقوم كلا من المدرسة والطلبة بكتابة الكلمات الرئيسية .

رابعا: توزيع الأدوار وتقديم المساعدة . تقول المدرسة : وبعد أن اخترنا بعض الكلمات ، سوف نتناوب بالاستفسار عما حدث قبل وبعد كل كلمة : كونوا مستعدين لإعطاء تلميحات لزملائكم الطلبة لمساعدتهم في تذكر ما قرأوه . ثم تقول «سوف أبدأ أنا أولا ، وعندما أنتهي من قائمة الكلمات التي أعددتها سوف تكلفون أنتم بطرح الكلمات التي أعددتموها بالتناوب والاستفسار من زملائكم عن كل واحدة منها . » تبدأ المدرسة هذا النشاط باستخدام كلمتين أو ثلاث كلمات كنموذج للتوضيح ، ثم تخفف من دورها تدريجيا بحيث يقتصر على التدريب وتقديم التغذية الراجعة .

خامسا: تحضير الأسئلة : يقوم الطلبة بكتابة أسئلة عن كل فقرة قرأوها ، ومن ثم يقومون بطرح الأسئلة التي أعدوها بالتناوب وانتظار إجابات الطلبة مع توفير تلميحات

ودلائل في حالة عدم الحصول على الإجابة الصحيحة . في حالة عدم تمكن أحد الطلبة من صياغة الأسئلة ، تقوم المدرسة بالاستفسار من نفس الطالب عن نوعية المعلومات التي ينوي وضعها في صيغة سؤال . فمثلا إذا كان السؤال يدور حول الاستفسار عن مكان وزمان حدوث شيء معين ، تقوم المدرسة بتقديم نماذج أسئلة تتضمن كلمات مثل «أين» و«متى» ، أو أنه يطلب من بقية الطلبة مساعدة زميلهم بصياغة أسئلة تناسب استفساراته .

سادسا: التلخيص : يقوم الطلبة بتلخيص الدرس شفويا .

النتائج والمناقشة

يوضح جدول رقم ١ نتائج أداء الطالبات في الفهم القرائي وفق كل من طرق التدريس الثلاث المستخدمة في هذه الدراسة . وقد كان أكبرها في طريقة التدريس التبادلية المعدلة (متوسط حسابي ٧,٥) ثم تلاها طريقة الكلمات الرئيسية (متوسط حسابي ٦,٥) مقارنة بالطريقة التقليدية التي بلغ متوسطها الحسابي (٤) فقط . وقد استخدم في تحليل نتائج الدراسة تحليل التباين القياس المتكرر (Multivariant Analysis of Variance (MANOVA With Repeated Measures.

جدول رقم ١ . الدرجات الكلية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطرق التدريس الثلاثة وأنماط الأسئلة.

أنماط الأسئلة	الطريقة التقليدية			طريقة التدريس التبادلية			طريقة التدريس باستخدام الكلمات الرئيسية		
الأفكار الرئيسة	١	٠,١٧	٠,٤١	٦	١	٠	٥	٠,٨٣	٠,٤١
التفصيلات	١٠	١,٦٧	١,٣٧	٢١	٣,٥	٠,٥٥	٢٠	٣,٣٣	٠,٨٢
معاني المفردات	٦	١	٠,٦٣	٩	١,٥	٠,٥٥	٨	١,٣٣	٠,٥٢
الأسئلة الاستنتاجية	٧	١,١٧	٠,٧٥	٩	١,٥	٠,٥٥	٦	١	٠,٦٣
الدرجات الكلية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
للطرق الثلاث	٢٤	٤	٢,٧٦	٤٥	٧,٥	١,٣٧	٣٩	٦,٥	١,٥٢

وقد أشارت نتائج تحليل التباين للطرق الثلاث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة حيث كانت $F (2.10) = 5.68 , P < .0$.

وقد أشارت نتائج اختبار Tukey (HSD) كاختبار بعدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ٠٥ , ٠ لأداء الطالبات على الطريقة التقليدية والطريقة التبادلية المعدلة لصالح الأخيرة، مما يشير إلى فعاليتها في تدريس مهارات الفهم القرائي. وعلى الرغم من وجود فروق ظاهرية لمتوسطي أداء الطالبات على الطريقة التقليدية (٤) وطريقة الكلمات الرئيسية (٥ , ٦) لصالح الأخيرة فإنها لم تكن دالة إحصائيا، وكذلك الحال عند مقارنة متوسط أداء الطالبات على الطريقة التبادلية المعدلة (٥ , ٧) وطريقة الكلمات الرئيسية (٥ , ٦).

ولما كان هدف الدراسة الحالية هو التحقق من فعالية طرق التدريس التقليدية والتبادلية المعدلة والكلمات الريسية على تحصيل الطالبات في الفهم القرائي، فقد أثبتت نتائج الدراسة على نحو دال فعالية الطريقة التبادلية المعدلة عند مقارنتها بالطريقة التقليدية، في حين لم تثبت فعالية أي من الطريقتين الآخريين على نحو دال على الرغم من وجود فروق ظاهرية في متوسطات أداء الطالبات في كل منهما. وعند مقارنة أداء الطالبات بعدد الإجابات الصحيحة المبينة في جدول رقم ١ لكل نمط من أنماط الأسئلة، فقد كانت أعلاها أسئلة الأفكار الرئيسية حيث بلغت ٦ ، ٥ ، ١ لكل من الطريقة التبادلية المعدلة والكلمات الرئيسية والتقليدية على التوالي، وكذلك في أسئلة التفصيلات حيث بلغت ٢١ ، ٢٠ ، ١٠ وبنفس الترتيب السابق.

لقد أثبتت الدراسة الحالية أهمية استخدام الطريقة التبادلية المعدلة في تدريس الفهم القرائي عند مقارنتها بالطريقة التقليدية. ونظرا للفروق الظاهرية لصالح نتائج طريقة الكلمات الرئيسية لدى مقارنتها بنتائج الطالبات في الطريقة التقليدية، فإن هذه النتيجة تدعم إلى حد ما أهمية استخدام طريقة الكلمات الرئيسية واعتمادها كطريقة ثانوية في تدريس الفهم القرائي للطالبات اللواتي يعانين من صعوبات في التعلم. وقد يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة الكلمات الرئيسية لتركيز هذه الطريقة على عملية التنظيم والوعي الذاتي من قبل الطلبة عند اكتساب المعلومات. وبما أن الدراسات والأدب السابق يشير إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات واضحة في إتقان بعض مهارات التنظيم والوعي الذاتي، فمن المتوقع أن يكون تحصيلهم

عند استخدام هذه الطريقة ضعيفا [٣].

وأخيرا، فإنه على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطريقة التبادلية، إلاّ أن نتائج هذه الدراسة يجب أن تعتبر مبدئية لايجوز تعميمها، وذلك لأسباب منها ما يتعلق بصغر حجم العينة وافتراض أن أنماط الأسئلة الأربعة تعتبر كافية لقياس الفهم القرائي وهو افتراض يحتاج إلى مزيد من التحقق.

ثم أن تحديد فترة تطبيق كل طريقة بأسبوعين قد يكون غير كافيا. وعليه، فإن الحاجة قد تكون ماسة إلى إعطاء مزيد من الوقت للتحقق بدقة من فعالية أي من تلك الطرق.

وللاستفادة من نتائج هذه الدراسة وطرق التدريس المستخدمة فيها، فإنه يتوقع من الباحثين والدارسين أن يأخذوا بالاعتبار تلك المحددات ويعملوا على توظيف هذه الطرق وغيرها باستخدام عينات أكبر تشمل مختلف فئات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

المراجـــع

[١] Al-Hilawani, Y., and J. Poteet. "Cognitive Processing in Mild Disabilities." Eric Document Reproduction Service, No. Ed 377627, 1995 .

[٢] Palincsar, A. S., and L. Klenk. "Fostering Literacy Learning in Supportive Context." *Journal of Learning Disabilities*, 25 (1992), 211-25, 229.

[٣] Al-Hilawani, Y. A., G. J. Marchant, and J. Poteet. "Levels of Processing in Mild Disabilities." Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Education Research Association, Chicago, IL. ERIC Document Reproduction service No. ED 377627, 1994.

[٤] Meichenbaum, D. "Teaching Thinking: A Cognitive Behavioral Perspective." In S. F. Chipman, J. W. Sega and Glaser, eds. *Thinking and Learning Skills.* Vol. 2. *Research and Open Questions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, 407-26

[٥] Englert, C.S., and T. V. Mariage. "Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly,* 14 (1991), 123-38.

[٦] Palincsar, A. S., and A. L. Brown. "Reciprocal Teaching Activities to Promote Reading with Your Mind." In T. L. Harris and E. J. Cooper, eds., *Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom.* New York: College Entrance Examination Board, 1985, 147-59.

[V] Al-Hilawani, Y. "Key Word Strategy." *Indiana Reading Quarterly*, 23, No. 4, (1991), 21-26.

Effectiveness of Methods for Improving Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities

Abdul Aziz M. Al-Sartawi
Associate Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, United Arab Emirates

Abstract. The purpose of this study was to examine the effect of using three methods of teaching reading comprehension on the achievement of a group of third grade female students with learning disabilities. These methods were the conventional teaching of reading comprehension as used by the special education teacher, a modified version of reciprocal teaching, and the method of key words. Statistical analyses revealed that students' achievement on the modified version of reciprocal teaching was significantly higher than their achievement on the other two methods. This was the only significant difference found in this study. Limitations of this study and suggestions for future research are discussed.

J. King Saud Univ., Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 73-175 Ar., Riyadh (A.H. 1419/1999).

Contents

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 11, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 73-175 Ar., Riyadh (A.H. 1419/1999).



Journal of King Saud University

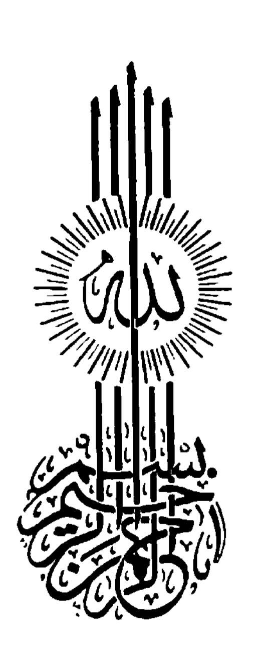
Volume 11

Educational Sciences &
Islamic Studies (2)

A.H. 1419
(1999)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider *manuscripts from all fields of knowledge A manuscript may be* submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board

1) **Article:**

An account of an author's work in a particular field It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit *period of time*

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article

4) **Forum:**

Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany

5) **Book Reviews**

General Instructions

1 **Submission of Manuscripts:**

Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies Once the paper has been approved for *publication, the author(s) must present a version in final* page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text

2 **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript

3 **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12 6 cm x 18 cm) Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration Photographs may be submitted on glossy print paper in either *black and white, or color Tables and other illustrative material* must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original

4 **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e g , cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc

5 **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e g [7] *Periodical references* are to be presented in the following form reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given *name and/or initials, the title of the article,* title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages

Example:

[7] Hicks, Granville "Literary Horizons Gestations of a Brain Child " *Saturday Review*, 45, no 62 (1962), 2-23

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e g , [8, p 16] *Book references are to include the following reference number* (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication

Example:

[8] Daiches, David *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey Prentice-Hall, Inc , 1956

When a citation in the text is used to refer to a previously cited *reference, use the same reference number and include the* appropriate page numbers(s) in on-line brackets

Latin abbreviations such as op cit , loc. cit , ibid , are to be avoided

6 **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e g books[3] are ..) Content notes are to be sequentially numbered throughout the text A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and *opinions and, if published, do not constitute a conclusion or* opinion of the Editorial Board

8 **Reprints:**

Authors will be provided fifty reprints without charge

9 ***Correspondence:***

Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P O Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10 **Frequency:** Biannual

11 **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12 **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

J.King Saud Univ., Vol. 11, Educ.Sci.&Islamic Stud. (2), pp.73-175 Ar., Riyadh (A.H. 1419/1999).

ISSN 1018-3620





Journal of King Saud University

Volume 11

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1419 (1999)



King Saud University

Academic Publishing and Press